



Vue sur le Tage, depuis Lisbonne, Portugal

SÉJOUR DE RUPTURE

Quelle implication du jeune en placement externe durant la préparation ?

Réalisé par

Bastien GIROUD

Jonas RAUSIS

Promotion

TS | ES (EE) | 13

TS | ES (TP) | 13

Sous la direction de

Christophe BOULÉ

Décembre 2017

Remerciements

Nous tenons à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail et plus particulièrement :

- Aurélia, pour son soutien, sa compréhension et sa présence dans les instants les plus délicats.
- Zélie & Luc, mes deux petits potes dont le sourire m'a souvent aidé à retrouver le mien.
- Mes parents et beaux-parents, toujours présents pour s'occuper des petits quand j'avais besoin de calme.
- Jonas, une amitié, une complicité depuis quatre ans.
- Manu et Bernard, pour votre mayen. Le cadre idéal pour travailler au calme... et boire une bonne bouteille.
- Mes collègues et mon directeur au Foyer de Salvan. Chacun d'entre eux a contribué à sa façon à mes apprentissages.

Bastien

- Mon épouse Lisa pour sa patience, son soutien, son immense dévotion et les sacrifices endurés.
- Les membres de ma famille, pour leur affection, leur présence réconfortante et leur appui indéfectible dans les instants de doute.
- Bastien pour son amitié et la sincérité de notre relation.
- Mon groupe d'amis qui m'a permis de me changer les idées lorsque j'en avais besoin.
- Mes petites avettes protégées qui m'ont permis de m'envoler et de me ressourcer.

Jonas

- Christophe Boulé, pour ses compétences et son remarquable investissement à notre égard.
- Les directeurs et responsables des structures éducatives qui nous ont ouvert leurs portes.
- Les professionnels rencontrés, pour avoir partagé un bout de leur vécu d'éducateurs.
- Nella. Le café qui nous a donné la force d'aller en cours certains matins.

Bastien et Jonas

Avertissements

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteurs et résultent de leurs recherches.

Pour une meilleure lisibilité, l'emploi du masculin est privilégié dans le texte.

Illustrations

Toutes les images sont de sources personnelles.



Vue sur le Misti, Pérou

Résumé

Ce travail est le fruit d'une collaboration entre deux étudiants en travail social qui ont éprouvé le désir d'aborder le thème des séjours de rupture. La phase exploratoire de ce travail a démontré que la littérature et les études sur les séjours de rupture abondaient, mais que la préparation de ces séjours n'était que très peu développée. Conscients de l'importance de cette étape, les auteurs de ce travail ont désiré approfondir ce point. Pour aller plus loin encore, ce travail s'est axé sur la place octroyée aux jeunes au bénéfice de placements externes durant la phase préparatoire des séjours de rupture.

Le cadre théorique est divisé en deux grands axes. Il est d'abord question de l'adolescence ; c'est bien à cette population que le séjour de rupture est destiné. Le développement, les enjeux, les défis, les difficultés, les besoins et d'autres aspects incontournables de la période adolescente sont développés en première intention. Cette description sert d'introduction à la suite de ce chapitre qui décrit les phénomènes de marginalisation des adolescents en grandes difficultés et la notion de rupture. Le deuxième grand axe du cadre théorique permet de se familiariser avec les séjours de rupture. Il dépeint l'historique de ces pratiques en précisant plus particulièrement les prises en charge et les buts actuels ainsi que la diversité des modèles actuellement proposés. Le cadre théorique précise également le rôle particulier qu'occupe l'éducateur social dans cette pratique professionnelle, il aborde finalement la phase préparatoire des séjours de rupture.

La récolte de données est ciblée uniquement sur des éducateurs qui exercent au sein de structures accueillant des jeunes en placement externe. Les organisations susceptibles d'offrir cette prise en charge ne sont pas nombreuses ; parmi celles-ci, cinq ont accepté de prendre part à notre démarche.

L'analyse des données permet de distinguer deux grandes familles de structures : celles qui intègrent le jeune à la phase de préparation et celles qui ne le font pas. Il est intéressant de constater que si les formes et la durée des séjours peuvent varier, les contraintes subies sont relativement similaires pour l'ensemble du panel. La place du jeune ne dépend pas de la seule volonté des structures d'accueil ; certains facteurs externes influencent le déroulement de la phase préparatoire. Il n'est pas possible de définir précisément la place du jeune lors de la phase de préparation des séjours de rupture tant chaque structure est différente.

Mots-clés

Séjour de rupture – adolescence – apprentissage par l'expérience – conduites à risques – adolescents en difficultés – rupture

Sommaire

1. Introduction	2
1.1. Choix de la thématique et liens avec le travail social.....	2
1.2. Motivations personnelles.....	3
1.3. Motivations professionnelles	4
1.4. Question et objectifs de recherche	5
2. Cadre théorique.....	7
2.1. Adolescence.....	7
2.1.1. Perspectives théoriques.....	7
2.1.2. Construction de l'identité et de la personnalité.....	8
2.1.3. Adolescence : synthèse.....	13
2.2. Difficultés adolescentes : de la norme à la marge	13
2.2.1. Conduites adolescentes	14
2.2.2. Conduites à risque	15
2.2.3. Rupture et déviance	17
2.2.4. Difficultés adolescentes : synthèse	19
2.3. Séjour de rupture.....	21
2.3.1. Définition du concept	21
2.3.2. Origines et historique.....	22
2.3.3. Diversité des séjours de rupture	24
2.3.4. Buts visés.....	25
2.3.5. Facteurs de réussite	26
2.4. Définition de l'outil éducatif	29
2.4.1. Séjour de rupture comme outil éducatif	29
2.4.2. Apprentissage par l'expérience	30
2.4.3. Double notion de rupture	33
2.4.4. Rôle de l'éducateur social et relation éducative	34
2.5. Séjour de rupture : synthèse	39
3. Méthodologie.....	41
3.1. Question de recherche	41
3.2. Hypothèses	42

3.3.	Terrain d'enquête	42
3.4.	Professionnels et échantillon.....	42
3.5.	Méthode de recueil de données.....	43
3.6.	Aspects éthiques et risques liés à la démarche.....	44
4.	Résultats et analyse des données	47
4.1.	Démarche et principes d'analyse	47
4.1.1.	Forme et déroulement des entretiens	48
4.1.2.	Retranscription des entretiens et grille d'analyse.....	49
4.1.3.	Données générales sur l'échantillon.....	49
4.2.	Analyse des données	51
4.2.1.	Préparation centrée sur le jeune.....	52
4.2.2.	Participation active du jeune à la préparation	63
5.	Bilan de la recherche	75
5.1.	Vérification des hypothèses.....	76
5.2.	Autocritique	78
5.3.	Limites et enjeux de la recherche et de l'analyse	79
5.4.	Apports professionnels et personnels.....	80
	Références.....	VI
	Annexes	X

1

INTRODUCTION

*« Il n'y a pas d'homme plus complet que celui qui a beaucoup
voyagé, qui a changé vingt fois la forme de sa pensée et de sa vie. »
(Alphonse de Lamartine)*

1. INTRODUCTION

Travailler sur la question du séjour de rupture découle d'une longue réflexion. Notre première idée était d'aborder l'importance des activités hors foyer pour les jeunes placés en institution. Nous pensions être en mesure d'appréhender un large spectre de phénomènes liés à l'adolescence tels que le l'autonomisation, la socialisation, la dynamique de groupe, etc. Nous nous sommes vite rendu compte que ces activités se cantonnaient pour une grande majorité à la pratique du football dans une équipe.

Pas particulièrement emballés à l'idée de faire un travail de recherche sur ce sport, nous nous sommes décidés à aborder la question du séjour de rupture. Cette prise en charge se déroule hors des murs du foyer et reprend certains grands axes qu'il nous tenait à cœur de développer en première intention. Un certain nombre de travaux sur le sujet traitent de ce qui se passe durant et après le séjour ; nous avons éprouvé plus de difficulté à trouver de la littérature qui aborde la question de la préparation du séjour de rupture, ce qui nous amène à penser que le sujet est moins étudié.

Dans cette première partie, nous abordons le thème du séjour de rupture en portant une attention particulière aux principaux acteurs qui interagissent dans ce type de placement, à savoir : les structures éducatives, les éducateurs et aussi les adolescents. Nos propos s'appuient d'une part sur nos lectures et nos entretiens exploratoires, d'autre part sur nos expériences professionnelles.

1.1. Choix de la thématique et liens avec le travail social

L'insertion ou la réinsertion dans la société d'adolescents en grande difficulté est un enjeu crucial poursuivi par bon nombre de structures éducatives. Pour y parvenir, les professionnels peuvent s'appuyer sur une multitude de concepts pédagogiques et d'outils éducatifs.

Réintégrer signifie confier à ces jeunes personnes un rôle à jouer au sein de la société. Cet objectif est travaillé de manières diverses et variées, en fonction des institutions et des professionnels qui les composent. Ces derniers se rejoignent sur le bénéfice que représente la (ré)intégration du jeune qui a été, à un moment de sa vie et pour des raisons multiples, en rupture, coupé et sorti de cette société.

Les établissements accueillant des jeunes proposent depuis longtemps des activités sportives occasionnelles en nature. Avec le temps et l'évolution du travail social, des formes de prise en charge novatrices ont émergé ; le séjour de rupture compte parmi celles-ci. Il fait désormais partie intégrante du paysage éducatif. Certaines structures incluent cette approche dans l'accompagnement de leurs usagers ; d'autres institutions, associations et fondations ont même fait de cette prise en charge une spécialisation figurant dans leur catalogue de prestations.

Le séjour de rupture peut revêtir plusieurs formes – bénévolat, sport, marche, expéditions en milieu naturel, séjours initiatiques –, se dérouler sur des périodes plus ou moins longues, se

pratiquer dans des contrées lointaines et isolées, parfois en milieu sauvage et hostile, mais on y retrouve une constante, à savoir l'objectif qu'il vise : permettre au participant de prendre temporairement de recul sur ce qu'il vit, l'inscrire dans une dynamique positive et lui offrir l'occasion de rebondir, de prendre un nouveau départ.

Le séjour de rupture permet au participant un éloignement spatio-temporel d'un milieu de vie parfois anxiogène dans lequel il n'est plus en mesure de se développer et de s'épanouir. Immergé dans un environnement inconnu au sein duquel la fuite n'est souvent pas une option envisageable, le jeune est confronté à ses limites ; il se doit de trouver en lui le recul et les ressources nécessaires pour dépasser ses difficultés. Le séjour de rupture est un outil éducatif reconnu, ancré dans la sphère du travail social. L'éducateur social en est un maillon essentiel, car il représente le catalyseur de cette dynamique mise en place autour du jeune. De plus, il participe à toutes les phases que comprend un séjour de rupture et qui s'étirent de la préparation à la réintégration du jeune à son environnement.

Il convient cependant de ne pas placer tous les espoirs de réinsertion dans le séjour de rupture. Cette mesure est généralement proposée à des jeunes qui ont épuisé les possibilités que leur offre le système éducatif. Elle est certes efficace, mais il faut garder à l'esprit que « ce qui constituera pour un jeune un véritable électrochoc susceptible de donner un cours nouveau à sa vie, sera pour un autre une parenthèse qu'il refermera très vite, pour reprendre ses anciennes habitudes » (Trémintin, 2008).

Notre expérience professionnelle dans le travail social auprès d'adolescents en difficulté ainsi que nos expériences de vie respectives nous amènent à nous questionner sur cette prise en charge et ce qu'elle implique. Le séjour de rupture – comme le travail social en général – peut être sujet à controverse. Il s'agit d'activités onéreuses, dont le résultat et le rendement sont difficilement mesurables et démontrables. En d'autres termes, « l'acte éducatif ne se voit pas. On ne peut pas l'enregistrer, le filmer. Ça n'imprime pas ! Il ne saurait faire l'objet [...] d'un pointage dans les items d'une grille d'évaluation » (Rouzel, 2010, p. 9).

Alors, véritable outil éducatif ou séjours de loisirs gracieusement offerts aux jeunes ? En préface de l'ouvrage de Cariou (2005, p. 14), Olivier Pighetti de Rivasso, réalisateur documentaire, donne son avis sur la question :

« À ceux qui trouveront qu'envoyer ces fauteurs de troubles dans un lieu où d'autres paieraient des milliers d'euros pour y passer des vacances, il est important de rappeler que la prison est plus chère encore, mais surtout, plus destructrice. »

1.2. Motivations personnelles

La base de notre collaboration pour ce travail se situe au niveau de nos expériences et de nos intérêts personnels pour ces activités : sport, plein air, aventure, voyages, rencontres multiples, nature, montagne, vie sociale. Autant d'éléments qui nous meuvent, nous font avancer et participent à notre équilibre. Toutes ces notions font également référence au séjour de rupture.

Nos voyages respectifs ont certainement joué un rôle dans le choix de notre thématique. Se retrouver seul, en terre inconnue, loin de ses repères et orphelin de son confort, force l'individu à s'adapter : apprendre la langue, les coutumes locales, le respect des gens, la débrouillardise, mettre à profit ses connaissances. Plongé dans un environnement étranger, on apprend vite et on découvre des ressources jusque-là insoupçonnées.

À notre sens, ces caractéristiques se retrouvent dans le séjour de rupture et font de cette thématique un sujet qui nous touche. Trois critères nous amènent à aborder la question des séjours de rupture : il s'agit d'une expérience éducative qui sort de l'ordinaire ; il y a un côté aventure et découverte stimulant ; nous portons un intérêt réel pour le travail avec les adolescents.

1.3. Motivations professionnelles

Nos stages et notre profession nous amènent à travailler avec des adolescents. Certains suivent un parcours respectable en foyer, d'autres rencontrent davantage d'embûches sur leur parcours. Parfois, l'idée d'un séjour de rupture surgit pour un jeune qu'on semble ne plus pouvoir accompagner. Mais qu'est-ce qui se cache derrière ce terme, séjour de rupture ? Si nous en avons une idée plus ou moins précise, force est d'admettre que nous ne sommes pas, au début de ce travail, des spécialistes de la question. Nous n'y avons jamais pris part et cette mesure reste anecdotique dans les structures où nous travaillons.

Les jeunes que nous côtoyons en foyer sont souvent en rupture scolaire, sociale, familiale. Les séjours de rupture peuvent représenter pour eux une main tendue, provoquer un déclic et leur apporter les outils nécessaires à une réinsertion dans la société. Si nous partons du principe que le séjour de rupture peut s'avérer efficace et salvateur, nous gardons à l'esprit qu'il peut aussi ne pas correspondre aux attentes qu'il véhicule. La question du rendement de ces séjours se pose, notamment avec un cas vécu par l'un des deux auteurs de ce travail. Un jeune de l'institution était parti trois mois en mer dans le cadre d'un séjour de rupture avec une association externe. Les espoirs étaient élevés quant à ses bonnes dispositions à son retour. Malheureusement, à son retour, le jeune en question s'est rapidement rapproché des personnes influentes qu'il fréquentait avant son départ, un absentéisme scolaire s'est peu à peu mis en place et sa consommation a pris le dessus sur ses engagements. Détail important, la décision de prendre en charge cet adolescent en séjour de rupture avait été prise quelques jours seulement avant le départ. Cette situation nous a amenés à réfléchir à ce qui se passe en amont du départ. Tel jeune est-il taillé pour telle expérience ? Comment les jeunes sont-ils pris en considération dans la préparation du séjour de rupture ?

Chercher à répondre à ces questions et explorer cette thématique nous permet de nous familiariser avec une prise en charge répandue dans l'accompagnement d'adolescents. Rencontrer des éducateurs ayant vécu de telles expériences est une réelle motivation nous permettant de saisir les enjeux et les défis qu'implique une telle démarche.

Prendre part à des séjours de rupture dans notre avenir professionnel est une éventualité stimulante et la possibilité de développer un tel concept au sein même de nos établissements respectifs est un défi auquel nous aspirons. Pour ces raisons, nous sommes convaincus que notre thématique est pertinente et s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche en travail social.

1.4. Question et objectifs de recherche

Au cours d'entretiens exploratoires menés avec un jeune ayant participé à un séjour de rupture et avec un éducateur chef d'expédition pour une association, nous avons noté leurs difficultés d'aborder la question de la préparation de l'expédition. C'est cela qui nous intéresse particulièrement dans notre travail : ce qui se joue en amont du séjour de rupture à proprement parler, la façon dont il est préparé et anticipé et la place qu'y occupent les éducateurs et les jeunes. Nous faisons l'hypothèse qu'une bonne préparation – bien qu'elle ne garantisse pas à elle-seule la réussite d'un séjour de rupture – peut du moins permettre d'accroître les chances de succès d'une telle démarche. Pourtant, au cours de nos recherches littéraires, nous n'avons pas été en mesure de dénicher de travaux abordant cette question. Ces éléments nous encouragent donc à explorer la thématique de la préparation des séjours de rupture.

À partir de cette réflexion et de nos motivations, nous posons la question de départ suivante :

**Comment est organisée la phase préparatoire d'un séjour de rupture
et dans quelle mesure le jeune est-il intégré à ce processus ?**

Pour répondre à cette question, nous nous fixons comme objectif d'approfondir nos connaissances sur le séjour de rupture ; pour cela, notre travail s'articule autour des concepts-clés de l'adolescence, l'adolescent en difficulté, le séjour de rupture et l'apprentissage par l'expérience.

Les objectifs de recherche nous permettant de guider notre travail sont les suivants :

- Étudier les processus de développement à l'adolescence.
- Définir la rupture, ses formes et l'adolescent en grande difficulté.
- Approfondir nos connaissances sur le séjour de rupture, ses formes et ses buts.
- Analyser les étapes de la préparation qui précède le départ.
- Questionner les éducateurs sociaux sur l'influence du profil et des besoins des participants dans la préparation du séjour de rupture.
- Questionner les éducateurs sociaux sur les exigences des structures et l'implication des participants dans la préparation du séjour de rupture.

2

CADRE THÉORIQUE

*« Expédier dans des contrées froides et hostiles une bande de gosses râleurs, violents et ancrés dans la délinquance pour leur rappeler certaines choses essentielles de la vie tient tout simplement du bon sens. »
(Olivier Pighetti de Rivasso)*

2. CADRE THÉORIQUE

Dans un premier temps, notre cadre théorique aborde l'adolescence de manière générale : identité, développement, enjeux, etc. Les difficultés à l'adolescence et les déviances qui en résultent parfois seront également présentées. La deuxième partie développe le séjour de rupture comme prise en charge éducative. Elle met également en lumière la notion de rupture ainsi que le rôle joué par l'éducateur dans ce type de programme.

2.1. Adolescence

L'adolescence est une période de maturation essentielle et inéluctable de la vie, car elle permet le passage de l'enfant objet – car totalement dépendant de son environnement – à l'âge adulte où il accède au statut de sujet autodéterminé. Cette période de la vie est caractérisée par de profondes modifications biologiques, psychologiques et sociales ; la synergie exercée par ces trois dimensions constitue le fondement de la constitution de l'individu. L'entrée dans ce cheminement transgénérationnel se situe généralement aux alentours de douze ans avec le début de la puberté¹ et s'étend jusqu'à la dix-huitième année et l'accession à la maturité sociale et individuelle. Ce cycle et cette temporalité demeurent toutefois variables d'un auteur à l'autre ; ces caractéristiques sont surtout propres à chaque être et à chaque sexe (Jeffrey, Lachance et Le Breton, 2016).

2.1.1. Perspectives théoriques

Il est, selon nous, souhaitable sinon indispensable de connaître les bases du développement psychosocial de l'adolescent et de l'inscrire dans une approche de compréhension multifactorielle et multidimensionnelle. L'enfance est une période importante qui conditionne de nombreux paramètres et prédispose l'adolescent en devenir à sa future existence. Une citation de l'historien français Fernand Braudel nous semble particulièrement appropriée pour illustrer cette pensée : « Il faut savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va. »

Afin de mieux comprendre ce qui se joue dans le développement de l'adolescent, il convient de mettre en exergue certaines dimensions. Ne pouvant développer tous les paramètres de structuration de l'adolescent, nous avons choisi ceux qui nous paraissent les plus proches de nos objectifs de recherche.

¹ « Processus biologique qui entraîne le passage à la phase reproductive, transition marquée par des changements corporels importants » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 4). La sécrétion d'hormones est responsable de ce bouleversement ; ce phénomène développe notamment les organes génitaux, la pilosité, il induit le cycle menstruel féminin.

2.1.2. Construction de l'identité et de la personnalité

Il n'est, à notre sens, pas de meilleure introduction à ce chapitre que celle que proposent Cloutier et Drapeau (2008, p. 152) : « l'adolescence pose aux jeunes le défi de répondre de façon satisfaisante à la question centrale concernant la définition des frontières personnelles : "qui suis-je ?" ». Cette question se pose tout au long de la vie, mais c'est bien durant la période adolescente qu'elle se manifeste le plus sensiblement. Y répondre permet d'affirmer qu'« un statut identitaire achevé est associé à un bien-être² élevé qui se traduit par une bonne estime de soi » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 154). A contrario, les jeunes qui, pour diverses raisons, ne parviennent pas à se reconnaître dans ce qu'ils sont, vivent « une confusion identitaire. Ne sachant pas définir leurs propres frontières, leur rôle social, ils sont incapables de s'engager de façon durable, de s'investir dans une continuité » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 155).

Sigmund Freud

Selon Freud, le développement psychique s'opère par interaction entre le monde intérieur et extérieur, « l'appareil psychique se construit progressivement au cours de l'enfance, au fil des interactions qui se tissent avec l'entourage familial » (Jeammet et Bochereau, 2007, p. 89). Durant les premières années de vie, le rôle des parents est de soutenir la construction psychique ; le temps de l'adolescence est celui de l'autonomisation, où le jeune peut s'approprier et parfaire son fonctionnement en s'émancipant du noyau familial. L'organisation psychique d'un individu est influencée en grande partie par l'inconscient dans lequel différentes instances se côtoient : « le Ça, le Surmoi et le Moi ».

Le « Ça » représente la partie pulsionnelle, celle du plaisir immédiat qui est très présente à l'adolescence. Il semble dire « ne te prive pas, fais-toi plaisir ». Pour Freud, la pulsion libidinale représente le moteur du développement psychologique et se manifeste principalement par la pulsion sexuelle. Les pulsions sont source d'énergie et sont composées de deux pôles : la pulsion de vie (bâtir, procréer, lier, etc.) et la pulsion de mort (cherche à réduire les tensions, force intérieure agissant à l'autodestruction) qui s'affrontent sans discontinuité. L'adolescence est une période particulière durant laquelle les pulsions font subir à l'appareil psychique de nombreux assauts (sexualité, exaltation, etc.).

Selon Melo (2006, p. 270) :

« L'adolescence correspond donc à une exigence de "travail psychique" inhérente au développement de tout être humain. [...] On voit bien, en effet à l'œuvre, avec une acuité particulière, ce qui pour Freud définit la pulsion, à savoir cette exigence de travail demandée à la psyché en raison de sa liaison au somatique. »

Le « Surmoi » symbolise le sens moral inculqué par la famille ou la société. Il évolue au cours de la vie ; son but est de forcer au renoncement des pulsions. Cette entité psychique très malléable se développe très fortement durant la période de l'adolescence, cela correspond au fait que le jeune édifie son système de valeurs et de normes, notamment au travers d'essais de

² Selon le Larousse, le bien-être est un « état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit ».

nombreux rôles sociaux. La réussite ou l'échec de ces conduites lui permettent d'accroître ses compétences.

Le « Moi » agit comme médiateur entre ces deux premières instances et « assure l'adaptation de la personne à la réalité intérieure ; il régit les fonctions mentales telles que les raisonnements, la mémoire et le jugement » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 20). L'individu est attiré par ses pulsions qu'il souhaite assouvir, le rôle du « Moi » est de les refouler lorsque la pesée d'intérêts qu'il effectue est en leur défaveur. Le « Moi », pour faire face, utilise des mécanismes de défense ; ces façons automatiques et inconscientes de répondre à une tension protègent la personne de tout débordement pouvant mettre en danger la structure mentale établie. Il s'agit en quelque sorte de fusibles qui sautent lorsque la tension est trop élevée afin de sauver le réseau.

L'équilibre entre ces différentes forces fait office d'architecte du développement psychologique : une bonne harmonie l'influence positivement, cependant un mauvais équilibre et des déviances ou des psychopathologies peuvent apparaître.

Freud décrit également cinq stades dans le développement psychique : le stade génital concernant l'adolescence verrait notamment ressurgir le complexe d'Œdipe, celui-ci désinvestirait alors la figure paternelle, déplaçant les fantasmes et les pulsions sexuelles parmi ses propres pairs.

Erik Erikson

C'est Erik Erikson qui incorpore le facteur environnemental au développement identitaire. Il tente de dépasser la théorie freudienne, sans pour autant s'y opposer. Là où son homologue se contente d'étudier les mécanismes psychologiques internes, Erikson, par son approche dite « psychosociale », postule que le développement résulte des conséquences de l'interaction du système subjectif (psychique, physiologique, biologique) et externe (social, culturel). Le développement s'effectuerait par l'interaction de l'individu en tant qu'unité singulière et intrapsychique au contact de son environnement, ces deux dimensions étant indissociables l'une de l'autre. L'adolescence constitue « un moratoire psychosocial : une période où l'individu est à la recherche d'idéaux lui permettant de trouver une cohérence interne – une identité – autour d'un ensemble unifié de valeurs » (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p. 5).

Pour Erikson, le développement se subdivise en huit stades : « chaque stade se caractérise par des conflits et des tensions que la personne doit surmonter en s'adaptant aux exigences du milieu tout en préservant son identité » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 23). Le défi est donc de concilier cette subjectivité et les exigences de l'environnement, d'où la tension. À chaque stade correspond un défi qu'il s'agit de surmonter en s'y adaptant. Pour y parvenir, les ressources et les compétences du sujet sont mobilisées, ce qui les stimule, activant ainsi leur croissance. Le développement est généré par cette croissance et permet de progresser d'un stade à l'autre. Néanmoins, une mauvaise résolution d'un défi aura un impact négatif et pourra engendrer des troubles du développement et d'éventuelles psychopathologies.

Voici une brève restitution du tableau d'Erikson sur l'interaction de l'adolescent à son environnement.

Stade	Âge	Tendances opposées	Enjeu psychosocial du stade
L'adolescence : Crise d'identité	12-18 ans	Identité – diffusion dans les rôles	Définition des frontières personnelles ; parmi une série de rôles possibles, exploration puis adoption de ceux qui conviennent le mieux.

Les 8 stades du développement psychosocial (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 24).

Durant les quatre premiers stades, le nourrisson, puis l'enfant, développe des compétences de base permettant d'atteindre l'adolescence dans de bonnes ou de mauvaises conditions. Chaque étape de la vie est donc déterminante pour la suivante ; on récolte en quelque sorte ce que l'on sème. L'adolescence représenterait une période d'intégration et d'amplification des apprentissages vécus aux stades précédents. L'adolescent aurait ainsi des propensions déjà bien définies à la puberté en fonction de son vécu. L'enjeu de l'adolescence est bien de répondre à l'impératif de son stade de développement, à savoir la construction d'une identité personnelle et sociale à partir de questions existentielles : « Qui suis-je ? D'où est-ce que je viens ? Où vais-je ? » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 25).

Comment répondre à ces questions ? Une fois de plus, il nous semble important de différencier la notion individuelle de l'identité et celle qui lui donne sens au travers du lien social. Il ne s'agit pas de les mettre en opposition, mais de les envisager comme complémentaires. Pour exister, il est nécessaire d'être reconnu par le groupe social auquel on appartient. D'une part l'individu doit se démarquer de ses congénères par ses caractéristiques propres³, d'autre part ces mêmes caractéristiques doivent correspondre à un certain nombre de critères définis par les frontières plus ou moins contraignantes de la normalité. Cette notion de norme sociale est importante, car elle définit en quelque sorte ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas. De ce fait, elle exerce une pression sur la construction identitaire d'une personne en lui donnant un cadre. L'identité a donc cette double connotation d'individualité assujettie à l'influence environnementale de laquelle elle ne peut se départir ; elle est à la fois porteuse de différenciation et de conformisme. En voici une illustration :

« Entre autonomie individuelle et normativité collective, il y a, bien sûr, un rapport que l'on peut estimer et, d'une certaine manière, mesurer, selon que l'autonomie individuelle se réalise aux dépens de la normativité collective, selon la proposition inverse, la normativité collective se réalise aux dépens des autonomies individuelles, ou que les deux connaissent une croissance équivalente et parallèle. Elles sont logiquement dépendantes l'une de l'autre. » (Ramognino, 2007, p. 17)

³ Carrière professionnelle, adoption de conduites homosexuelles ou hétérosexuelles, religiosité, politique, engagements divers, etc.

Chaque environnement⁴ dans lequel évolue l'individu possède ses propres codes, normes et valeurs. L'enjeu est avant tout de se reconnaître en cela et d'y trouver du sens. Mais il faut également être en mesure d'interagir de manière cohérente avec ces environnements en adoptant une posture adéquate pour chacun. Le groupe et l'individu sont interdépendants ; les relations qu'ils tissent leur permettent de se confondre, de s'identifier, de se différencier, d'exister tout simplement :

« Ainsi, l'identité se construit comme un patchwork par l'insertion dans ces sphères [...]. Pour développer sa "lisibilité" pour les autres et, en même temps, son sens d'une cohérence personnelle, l'individu est obligé à un travail narratif individualisé : développer un récit de soi compréhensible par les autres. » (Kraus, cité par Cohen-Scali et Guichard, 2008, p. 16)

L'identité semble se constituer sur une frontière fragile. L'individu doit avant tout se reconnaître au travers des actes qu'il pose, mais aussi de son système de valeurs, de pensées, de besoins, etc. La réussite passe par deux piliers de l'identité personnelle : « le sentiment d'être un tout unifié et celui de vivre en continuité avec soi-même dans le temps » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 152).

Cloutier et Drapeau (2008) s'appuient sur les travaux de James Marcia pour apporter des compléments essentiels à la théorie d'Erik Erikson, en démontrant que l'identité se structure en trois niveaux.

- Niveau comportemental

« Bien que l'identité soit une construction enracinée dans la vie intérieure, dans le monde intrapsychique, elle se reflète dans la conduite observable et est sensible au milieu social. [...] l'identité comportementale c'est la continuité dans l'agir, ce qui permet de reconnaître la personne par ce qu'elle fait. » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 153)

Peu importe le comportement adopté, celui-ci doit démontrer une clarté suffisante à être reconnu ; au contraire, celui qui ne pose pas ses actes de manière distincte donnera l'image d'une personne instable et ambivalente. L'étude de l'adolescence nous permet de voir que le comportement adopté, qu'il soit positif ou négatif, est en fait un continuum visible de sa structure interne. Les divers stades de maturation traversés à l'adolescence se reflètent dans la multiplicité des attitudes du jeune.

- Niveau subjectif

Chaque individu est appelé à jouer différents rôles⁵ en fonction du contexte dans lequel il s'inscrit : « l'identité subjective correspond à la conscience d'être une personne unifiée [...] à la conviction que l'on est plus que la somme des rôles que l'on joue » (Cloutier et Drapeau,

⁴ Réseaux familial, professionnel, récréatif.

⁵ La pluralité des rôles sociaux, c'est être à la fois enfant, ami, conjoint, collègue, patron, etc.

2008, p.153). L'adolescence est une période charnière puisqu'elle constitue la période la plus propice à l'essai de rôles sociaux et donc à la construction identitaire.

- Niveau structural

Pour Cloutier et Drapeau (2008, p. 154), « cette structure identitaire correspond au style personnel d'adaptation que l'individu a développé pour interagir avec son environnement ». Les attentes de l'environnement vis-à-vis du sujet influencent la manière d'être. Le comportement est adapté à chaque situation, il est bien entendu qu'on n'interagit pas de la même manière selon que l'on se trouve, par exemple, dans un cadre professionnel ou récréatif. La manière d'y répondre dépend des acquis antérieurs. Cela s'approche de la pensée piagétienne « en tant que schème d'adaptation au milieu, en tant que mécanisme d'équilibre entre soi (assimilation) et les exigences du milieu (accommodation) » (Cloutier et Drapeau, 2008, p.154).

Les niveaux précédemment développés sont reliés à deux dimensions du développement identitaire de l'adolescent à l'importance capitale : l'exploration et l'engagement⁶. En prenant en compte ces paramètres, Marcia (cité par Cohen-Scali et Guichard, 2008) postule qu'il existe quatre états permettant de mieux situer l'interaction au monde et à lui-même de l'adolescent.

- « La diffusion identitaire. Elle peut être associée à une absence d'exploration et d'engagement. Les comportements sont peu adaptés, voire à risques. Il s'agit d'une sorte d'absence de structure identitaire de base. » (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p. 6)
- « La forclusion identitaire. Elle renvoie à un état d'engagement vis-à-vis de plusieurs buts sans qu'il y ait eu d'exploration et correspond à des individus peu assurés et s'identifiant toujours aux modèles parentaux. » (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p. 6)
- « Le moratoire identitaire. Il correspond à un état d'exploration et à une absence d'engagement de la part d'individus qui peuvent néanmoins définir plusieurs alternatives possibles lors de choix importants. » (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p. 6)
- « La réalisation identitaire. C'est le statut le plus abouti, le plus mature : celui d'une personne qui n'est plus en quête identitaire, mais qui a défini les éléments identitaires auxquels il [sic] adhère. » (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p. 6)

Un état acquis n'est jamais définitif ; un basculement à un autre niveau est possible en fonction de l'évolution des expériences de vie. Il faut également tenir compte que l'individu évolue simultanément dans plusieurs domaines (religion, professionnel, famille, vie sentimentale, etc.), chacun correspondant à un état différent. Cela nous donne à penser qu'un système complexe formé de nombreuses identités se forme en un subtil système maintenu en équilibre par la relative stabilité des forces agissantes ; cette architecture est en mouvement permanent et

⁶ L'exploration est définie comme un comportement de résolution de problèmes visant à mettre au jour de l'information à propos de soi ou de son environnement, de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants.

L'engagement représente l'adhésion à un ensemble spécifique de buts, de valeurs, et de croyances (Cohen-Scali et Guichard, 2008).

la rupture est possible à chaque instant. L'adolescence représente une période de fragilité. Un socle de construction identitaire sain amorcé durant l'enfance est un atout important, mais cela ne représente pas un gage d'assurance quant à la réussite de l'accomplissement de soi.

La constitution identitaire est un processus extrêmement complexe qui prend toute sa dimension à l'adolescence. Cette période de la vie est donc le moment où l'individu subit de fortes tensions personnelles et sociales qui le poussent à entreprendre pour s'adapter. Cette force, nommée aussi individualisation, est en fait un formidable mécanisme de création et de développement :

« L'individualisation a pour résultat d'imposer à l'individu de choisir constamment entre des centaines de possibilités de vivre, avec tous les risques et toutes les chances que comportent ces décisions, et de se développer non pas en s'intégrant dans un certain milieu idéologique, professionnel ou social, mais en modulant son appartenance à des réseaux sociaux variés. » (Cohen-Scali et Guichard, 2008, p. 16)

2.1.3. Adolescence : synthèse

Le plus grand enjeu de l'adolescence est bien de se constituer une identité permettant à l'individu d'exister et de vivre avec soi-même autant qu'avec les autres, en utilisant la pression et les défis relatifs à sa personnalité ou à son environnement comme énergie de croissance permettant le dépassement et l'accomplissement.

Le développement s'effectue par stades : à chaque stade, certains éléments apparaissent et d'autres disparaissent. L'assimilation et l'adaptation de l'individu aux exigences bio-psycho-sociales engagent de nouveaux défis à mesure qu'elles en abrogent d'autres. Un état de développement optimal pour chaque stade est possible et souhaitable, mais il n'est pas accessible à tous, le développement étant une affaire individuelle.

2.2. Difficultés adolescentes : de la norme à la marge

*« Le manque de confiance en soi, la fuite de l'effort immédiat, les difficultés à s'investir dans des projets se sont trouvés au cœur des difficultés du quotidien. »
(Jacques Trémintin)*

La construction identitaire à l'adolescence est d'une grande complexité. Elle représente un enjeu majeur en termes d'intégration sociale et d'estime de soi. Nous l'avons abordé, le challenge adolescente consiste à s'adapter aux défis, qu'ils soient environnementaux, biologiques ou psychologiques. Comme le précisent Jeffrey, Le Breton et Lévy (2005), certains organismes s'adaptent bien aux divers bouleversements, d'autres n'y parviennent tout simplement pas. Le niveau que chacun peut encaisser varie et dépend de caractéristiques individuelles et environnementales.

Pour l'immense majorité, l'adolescence représente une période de mutation et d'évolution, plutôt qu'une période de risques. Cloutier et Drapeau (2008) affirment que seul 10% à 15% des jeunes ont besoin de l'assistance d'un professionnel pour les aider à faire face, leurs ressources individuelles ou familiales n'étant pas suffisantes pour trouver les moyens nécessaires à la résolution des problèmes. Ces auteurs soulignent encore qu'un taux de 4% à 5% subiraient des perturbations importantes de l'équilibre psychosocial induisant des répercussions sur l'ensemble de leur parcours de vie.

2.2.1. Conduites adolescentes

Selon Jeffrey, Le Breton et Lévy (2005, p. 11) « les conduites à risque, la transgression des interdits, la recherche d'épreuves dangereuses, en somme, la confrontation à des limites sont des pratiques courantes à cet âge de la vie ». Le plus souvent, ces pratiques participent à la bonne construction de l'adolescent, car il s'agit en premier lieu « d'une quête de sens, de liens, de valeurs et d'idéaux » (Le Breton et Lévy, 2005, p. 11). Pour s'adapter, l'adolescent doit se confronter ; il intègre donc la limite en la mettant à l'épreuve. Cette transgression est une négociation permettant à chaque acteur (parents, enfants, éducateurs, etc.) de redéfinir le cadre. « La plupart des problèmes de comportement recensés à l'adolescence relèvent d'une exploration transitoire plutôt que de l'adoption de patron de conduite » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 240).

« L'atteinte d'une bonne compréhension du développement et du comportement à l'adolescence ne peut pas faire l'économie de la prise en considération des contextes dans lesquels les jeunes vivent » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 3). L'interaction entre l'individu et son environnement semble prépondérante dans ces processus de construction identitaire et sociale. L'environnement⁷ exerce donc une forte influence sur l'adolescent. Selon Jeammet (2007, p. 77), « avec l'adolescence la problématique de la relation aux autres et celle, narcissique, de la capacité d'autonomie, se conflictualisent réciproquement ». Ainsi, l'interaction naît de cette rencontre entre un espace interne et externe dans une certaine conflictualité. L'opposition peut être perçue comme une reconnaissance de l'autre. Cependant, « le piège et le drame, c'est que ce comportement négatif est pour l'adolescent un moyen d'affirmer son identité et sa différence » (Jeammet, 2007, p. 77). Même si l'individu s'adapte généralement bien, le monde interne peut souffrir d'insuffisance pour s'accorder aux exigences externes. Ces échecs peuvent notamment se manifester sous forme de névroses et/ou de psychoses.

Pour de nombreux jeunes, la progression dans l'édification de la personnalité est malaisée et des dysfonctionnements peuvent apparaître. Le Breton (2015, p. 79) nous éclaire quelque peu sur le mal-être à l'adolescence et nous permet d'introduire cette délicate thématique : « Souvent le jeune se débat dans un malaise diffus, impossible à cerner. [...] il affronte une situation qui restreint sa marge de manœuvre sur le monde et altère en profondeur son goût de vivre ».

⁷ Famille, société, pairs.

Les origines sont multiples et singulières, mais souvent difficiles à définir lorsqu'elles ne proviennent pas d'un traumatisme⁸ ou d'un contexte de défaillance affective.

Les conséquences psychosociales de ces échecs sont définies par Cloutier et Drapeau (2008) en trois catégories. Ces catégories ne sont pas hermétiques, il n'est pas rare, chez un adolescent en difficulté, de retrouver différentes caractéristiques de ces dimensions.

Conduites intériorisées

Les conduites intériorisées désignent le fonctionnement mental et comprennent notamment le mal-être, la dépression, les troubles alimentaires, le repli, les conduites suicidaires, etc. Relevons qu'une comorbidité est fréquente.

Conduites extériorisées

Il s'agit d'un ensemble d'attitudes dirigées à l'encontre de l'environnement, s'exprimant sous forme d'agressivité, de délinquance, de fugues, etc. Cela se caractérise par une certaine visibilité. Un adolescent qui éprouve de la difficulté à contrôler ses émotions et ses pulsions aura tendance à cumuler les inadéquations comportementales⁹.

Abus de substances psychotropes

La consommation de substances psychotropes¹⁰ représente un facteur d'influence important des deux catégories précédentes qu'elle peut impacter directement, conjointement et indistinctement.

2.2.2. Conduites à risque

Nous définissons les conduites à risque comme le fait de se mettre en danger de manière consciente ou inconsciente pour se sentir vivre. Les conduites à risque sont de bons indicateurs de l'état dans lequel le jeune se trouve. Elles sont significativement plus marquées chez un adolescent en grande difficulté, raison pour laquelle nous abordons le sujet.

Approcher la mort a quelque chose d'excitant, il s'agit d'un processus intime de découverte de soi. Durant cette période de transition, l'adolescent ne teste pas seulement les limites que lui impose son environnement, mais il s'approprie sa propre identité en la mettant à l'épreuve. C'est un plaisir narcissique, comme le nomment Jeffrey, Le Breton et Lévy (2005). Les conduites à risque participent à la création identitaire puisqu'elle apporte une certaine réponse à ce « qui suis-je ? ». C'est en quelque sorte une manière de se rencontrer, de savoir jusqu'où je suis prêt à aller.

Le style parental représente un facteur d'influence majeur durant l'adolescence. Il semblerait qu'un étayage familial et social équilibré, soutenant et stable puisse constituer un rempart en

⁸ Événement choquant caractérisé par un avant et un après : viol, raquette, mobbing, accident, etc.

⁹ Exemples : bagarre et vol.

¹⁰ Alcool, drogues, médicaments, etc.

agissant comme repère bienveillant, un peu comme un phare dans la nuit aidant à la navigation. À l'opposé, lorsque l'environnement ignore, surréagit ou adopte des réactions ambivalentes, l'adolescent ne trouve pas les repères nécessaires pour s'orienter. Les conduites à risque peuvent refléter un besoin impérieux de dépasser un état de désœuvrement, c'est pourquoi certains jeunes vont plus vite, plus fort, plus loin.

Selon Le Breton (2015), la majorité de ces jeunes dits « à problèmes » sont en fait victimes d'un environnement pernicieux qui ne leur offre pas de conditions de maturation convenables. Pour illustrer ceci, nous prendrons deux exemples fictifs et volontairement connotés : une famille étrangère issue du prolétariat dont le père est violent et alcoolique et la mère abandonnique, à l'opposé une famille aisée avec des parents absents qui compensent leurs absences par un apport économique ou un sur-protectionnisme. Cela donne la mesure du niveau personnel que le jeune doit atteindre dans ses ressources propres pour dépasser sa condition. Certains y parviennent alors que d'autres non. C'est une affaire de résilience, de force de caractère et d'autres paramètres dont les individus sont inégalement pourvus.

Il arrive également que certains adolescents évoluant dans un contexte que l'on pourrait définir comme sain souffrent d'un état de mal-être. Il est souvent difficile, pour un entourage attentif, de comprendre les causes du tourment et la profondeur des blessures. Prendre la mesure des difficultés encourues est difficile et culpabilisant. Dans tous les cas, « pour le jeune emporté dans la souffrance, le sentiment d'identité est plutôt une somme de contraintes, un enfermement en soi » (Le Breton, 2015, p. 81).

Les conduites à risque peuvent paradoxalement être une forme d'appel à la vie, une manière de dépasser son état et de résister malgré tout. Mais quand tout devient trop compliqué, le jeune se détache de lui-même dans une forme d'abandon, ce que Le Breton (2015, p. 81) appelle « l'indifférence à soi ». L'adolescent renonce, moins par déterminisme que par lassitude, il se perd. « L'intention est moins de mourir que de ne plus être là, de se dépouiller de son personnage, de ne plus avoir à le soutenir » (Le Breton, 2015, p. 81). Quand un adolescent se retrouve confronté à l'impuissance d'être soi-même, les conduites à risque peuvent représenter une ultime manière de résister à cet état de souffrance et de vide, « ce qu'il ne trouve plus chez lui, la certitude intérieure que sa vie a un prix et qu'il a sa place dans le monde, le jeune le cherche ailleurs de manière décousue et dans un corps à corps avec le réel » (Jeffrey, Le Breton et Lévy, 2005, p. 18).

Nous pouvons catégoriser les conduites à risque en deux grandes classes.

Conduites à risque sans substances

Lorsque Jeffrey, Le Breton et Lévy (2005, p.21) abordent les conduites ordaliques, ils avancent que « le jeu avec la mort est un pari pour exister, l'ultime moyen de maintenir le contact avec un univers intime qui se dérobe en partie à ses efforts ». Cette définition semble décrire un effort pour conquérir son droit à exister. Il s'agit d'une tentative d'appropriation de son propre destin. Dans ce jeu avec la mort, le corps est mis en gage, l'adolescent s'impose une sorte d'initiation à la vie. Lorsqu'il parvient à surmonter l'épreuve, il se légitime par le risque encouru.

Il existe un large panel de conduites à risque sans substances. Nous pouvons citer notamment l'utilisation détournée des moyens de locomotion, la sexualité non protégée, le sport extrême, la violence, la délinquance, l'automutilation, etc.

Conduites à risque avec substances

Pour les jeunes en souffrance, les conduites à risques sont une manière de se séparer d'un corps, d'un esprit supplicié. "Se déchirer", "se shooter" sont des expressions qui reflètent ce besoin d'échapper à une condition d'existence douloureuse. L'adolescent contemporain ne manque pas de moyens pour y parvenir, d'innombrables substances sont accessibles. Alcools, drogues, médicaments et autres produits de synthèse sont autant de mirages offrant l'illusion de puissance et de maîtrise inaccessibles en réalité. Pour de nombreux adolescents, le retour de chacun de ces voyages assombrit la palette des couleurs, l'illusion ne paraît plus si belle et le vertige prend le dessus. C'est ainsi que de nombreux jeunes se retrouvent dans un schéma de dépendance avec, parfois au bout, la mort ou l'apparition de psychopathologies.

2.2.3. Rupture et déviance

Cette citation de Le Breton (2015, p. 84) nous permet d'entrer dans le thème de la rupture et apporte une dimension forte à ce que nous décrivons dans ce chapitre :

« Certains jeunes renoncent à produire l'effort de maintenir le personnage que le lien social exige d'eux. En refusant les contraintes de l'identité, ils cessent de s'inscrire dans une filiation, une histoire, ils glissent symboliquement ou réellement hors de la sociabilité où des rôles sont assignés avec les responsabilités inhérentes au fait d'être en lien avec les autres. »

L'existence prend son sens au travers du lien social, c'est ce qui permet d'entreprendre ; le carburant nécessaire à fournir cet effort se trouve dans l'interaction avec l'environnement. Cela demande certaines compétences sociales qu'il n'est pas donné à tout le monde de posséder ou d'exploiter.

Les comportements liés aux adolescents « difficiles » (délinquance, violence, refus de créer des liens, ruptures scolaires, sociales, familiales ou professionnelles, toxicomanie, suicide, etc.) sont en fait les symptômes d'un manquement important à la construction de l'individu où les besoins de l'adolescent¹¹ ne sont pas assouvis. Toutes ces conduites "hors-normes" sont le reflet de l'échec à trouver du sens pour entreprendre, une entrave à l'acceptation et à l'appropriation de sa propre histoire et une impossibilité éprouvée à se projeter dans un avenir. En somme, le jeune ne parvient pas à fournir l'effort nécessaire à vivre : « il n'y a plus de temps, plus d'avant ni d'après » (Le Breton, 2015, p. 83), le présent ne trouve donc pas de justificatif.

La souffrance d'un adolescent en mal de vivre est reflétée par ses actes et bien souvent le corps est l'outil privilégié pour extérioriser ses états. « L'adolescent cherche en quelque sorte à "traduire" ce qu'il ressent, à le mettre en forme à défaut de pouvoir le mettre en mots » (Jeammet

¹¹ Appartenance, attachement, indépendance, confiance, reconnaissance, sécurité, soutien.

et Bochereau, 2007, p. 72). Selon Jeffrey, Le Breton et Lévy (2005), le choix dans l'adoption d'une conduite est souvent influencé par l'environnement et le contexte socioéconomique dans lequel le jeune s'inscrit. Grâce à ces auteurs, nous pouvons également distinguer des différences de genres. Les filles expriment principalement leur détresse à travers leur corps (blessures auto-infligées, troubles de l'alimentation, etc.). Les garçons utilisent plutôt leur corps (violence, délinquance, etc.) et sont bien plus sensibles à l'effet de groupe, car dans un monde masculin, il faut prouver sa valeur et démontrer sa force. En cela, le groupe de pairs agit comme un accélérateur dans l'adoption de conduites, qu'elles soient bonnes ou mauvaises.

Selon Cloutier et Drapeau (2008, p. 247) « 5% seulement des adolescents ne démontrent aucun agir délictueux ». Environ 45% avouent en avoir commis quelques-uns, mais d'importance mineure, comme par exemple le vol dans un magasin, ce que ces auteurs nomment les « conduites délinquantes provisoires » et qui participent à une saine construction de l'individu. L'immense majorité abandonne rapidement ce type de comportements et adopte des conduites intègres.

Une augmentation de la délinquance juvénile est constatée, le passage à l'acte est étonnamment précoce et belliqueux. Les « conduites délinquantes transitoires » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 247) sont une catégorie dans laquelle environ 45% des adolescents s'investissent de manière plus engagée, mais sans intégrer ce type de comportements comme patron de conduite pour une très longue durée. Il s'agit de faits plus ou moins graves et variés caractérisés par une mise en danger de soi ou d'autrui, de manière répétitive sur une certaine durée.

Ces attitudes sont favorisées par les conditions que la société et les familles leur accordent. L'adolescent en difficulté n'est pas en mesure d'assumer les libertés dont il jouit, il ne bénéficie pas non plus de la médiation bienveillante que requiert cette étape de vie. Les revendications qui leur semblent légitimes ne trouvent pas toujours d'écho ou de limites. Tout ceci participe à ce que certains adolescents établissent leurs propres normes, revendiquent un pouvoir qu'ils ne maîtrisent pas et acceptent difficilement les contraintes. À l'inverse, les revendications sociales sont toujours plus pesantes, le modèle de production et de réussite qui leur est imposé s'oppose à cette toute-puissance libertaire. Il en résulte que l'adolescent le moins bien outillé pour faire face ne produise pas l'effort nécessaire à s'intégrer et entre en rupture. Les pairs déviants se retrouvent entre eux et c'est l'engrenage des « conduites délinquantes persistantes » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 247) qui concernent 5% de ces adolescents. Pour l'adolescent en rupture, le groupe de pairs déviants permet de :

« [...] parfaire son entraînement antisocial et l'incite souvent à la consommation d'alcool et de drogue [...] ils fournissent non seulement des occasions de délits, mais aussi le soutien matériel, les modèles d'attitudes et les renforcements nécessaires à l'expression des comportements déviants » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 248).

2.2.4. Difficultés adolescentes : synthèse

Les comportements inadaptés ou les attitudes de rupture ont donc pour origine une fois de plus des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux. « Ces processus, en constante interaction, donnent lieu à des dynamiques complexes, et c'est ce qui explique le caractère très imparfait de notre capacité à prédire la déviance humaine » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 246).



Région de Champex-Lac, Valais, Suisse

2.3. Séjour de rupture

*« Ce que nous devons apprendre à faire,
nous l'apprenons en le faisant. »
(Aristote)*

La littérature étant riche et variée sur le sujet, nous tentons de cibler les thématiques favorables à une meilleure appréhension de ce type de prise en charge éducative : définition, historique, buts, rupture, facteurs de réussite. Nous abordons également le concept de l'apprentissage par l'expérience, qui nous paraît fondamental pour cerner ce qui se joue derrière un séjour de rupture.

2.3.1. Définition du concept

Le séjour de rupture représente une alternative ou un complément aux prises en charge éducatives traditionnelles en foyer. Il peut être défini comme « la réponse aux besoins manifestés, à un moment donné, par des adolescents d'une rupture ponctuelle avec leur environnement, d'un éloignement temporaire avec leur milieu, d'une ponctuation dans leur parcours » (Trémintin, 2010).

Bien que des jeunes enfants ou des adultes puissent être amenés à y prendre part, le séjour de rupture est généralement proposé à « des jeunes sursaturés de placements multiples et suradaptés aux discours éducatifs institutionnels » (Trémintin, 2000). Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons au séjour de rupture destiné à des adolescents en perte de sens et de repères, en conflit avec leur environnement (famille, école, travail, entourage, etc.).

L'idée qui sous-tend le séjour de rupture est que le jeune vit ou a vécu à un moment donné « un parcours chaotique [...] dû à des environnements perturbants ou même pathogènes » (Goguel d'Allondans, 2010, p. 493).

Le séjour de rupture est une coupure temporelle et géographique dans la trajectoire du jeune qui doit lui permettre une distanciation temporaire d'avec son vécu du moment. On vise alors une prise de recul sur sa situation et une déconstruction de ses habitudes et certitudes, favorables à un déclic et une remise en question. Dans cette optique, la nature, l'inconnu, les expériences de vie extrêmes et la confrontation un environnement inhabituel sont des critères nécessaires. Cette prise en charge fait aussi office de soupape permettant à l'entourage de souffler, qu'il s'agisse de la famille, des proches ou de l'équipe éducative. On parle donc bien de « faire rupture non seulement avec des lieux et des personnes familières, mais aussi avec des habitudes, des codes socioculturels, voire des rituels spécifiques » (Goguel d'Allondans, 2010, p. 493).

Au fil des années, la pratique a évolué et s'est répandue :

« De nombreux lieux, associatifs pour la plupart, proposent aujourd'hui des prises en charge qui se veulent plus adaptées aux difficultés actuelles des enfants et des adolescents. [...] des associations sportives ou culturelles imaginent, elles aussi, de nouveaux accompagnements éducatifs basés sur la notion de rupture. Le secteur social traditionnel propose, également et bien souvent, des modalités similaires pour ces propres actions et interventions. » (Goguel d'Allondans, 2010, pp. 492-493)

En regroupant les définitions du séjour de rupture relevées dans nos recherches et nos entretiens exploratoires, nous nous faisons notre propre représentation du séjour de rupture. Nous pouvons le définir comme une prise en charge éducative couvrant une période plus ou moins longue durant laquelle un individu est sorti de son cadre de vie habituel pour prendre du recul, se confronter à la réalité et aux exigences du terrain, découvrir et solliciter ses compétences, vivre autrement dans le but de provoquer le déclic qui lui permettra, à terme, une réinsertion.

Dans les détails, la période d'un séjour de rupture peut aller de quelques jours à plusieurs mois, voire une année. Dans un souci de logique (financière notamment), si le séjour de rupture se déroule dans un pays lointain, il y a du sens à ce qu'il dure longtemps. Nous constatons l'importance de la nature dans le séjour de rupture : en effet, il se déroule souvent au grand air, en mer, à la montagne, dans le désert ou en forêt, loin de toute perturbation urbaine, dans des environnements qui peuvent s'avérer extrêmes. Cela tranche clairement avec le cadre de vie habituel des adolescents qui y prennent part.

Avant de parler de réinsertion, le séjour de rupture tend déjà à éviter l'exclusion (renvoi de la famille ou du foyer, mise au ban de la société) ; ensuite, il permet d'envisager un retour dans le milieu de vie, qu'il s'agisse de la famille ou du foyer.

2.3.2. Origines et historique

Il ressort de nos recherches que « l'utilisation de la nature et de la confrontation à un contexte inhabituel, voire déroutant, à des fins éducatives ou thérapeutiques, n'est pas nouvelle » (Saint-Martin, 2013, p. 106). Incorporer la nature dans l'accompagnement éducatif favorise le développement des processus verbaux et cognitifs, fait tomber les barrières hiérarchiques et améliore le rapport à son propre corps. Kerjean (2006) affirme que l'apprentissage par l'expérience, concept dont découle le séjour de rupture, s'appuie sur la pédagogie de l'éducation par l'action de Montaigne. Pour ne pas remonter si loin que le XVI^e siècle, nous mentionnons les actions de Lord Robert Baden-Powell et Kurt Hahn.

Les spécificités du séjour de rupture et l'importance accordée à la nature et au groupe peuvent faire penser au scoutisme. Le Britannique Baden-Powell a créé ce mouvement mondial au début du XX^e siècle, avec pour principale motivation le souci de participer au développement des jeunes par la pleine réalisation de leurs capacités physiques et intellectuelles.

Kurt Hahn est un personnage-clé dans le développement de l'éducation par l'expérience et est aujourd'hui encore considéré comme une figure influente du séjour de rupture. Hahn était un éducateur et médecin allemand, convaincu des bénéfices de la pédagogie de l'aventure. Il est le fondateur d'un pensionnat pour garçons à Salem, sur les rives allemandes du lac de Constance. Témoin et soucieux du déclin des aptitudes des adolescents allemands et de leurs états de faiblesse liés aux processus de transformation qu'ils suivent, il a soutenu et développé l'apprentissage par l'action à travers son École du Grand Large, qui proposait à des enfants et des adolescents des expéditions en voilier ou à la montagne. Selon lui, « le succès dans la sphère où l'on est faible [...] est souvent plus une grande source de satisfaction que le triomphe dans celle où l'on excelle » (Hahn, cité par Kerjean, 2006, p. 37). Il part de l'idée que chacun dispose de plus de capacités en lui qu'il ne le croit ; sa vocation était d'aider les gens à concrétiser cette idée et à faire émaner des capacités bien enfouies. Pour cela, il cherche à distraire le jeune de sa détresse en lui proposant des activités stimulantes. Les séjours de rupture que l'on connaît aujourd'hui sont largement influencés par sa philosophie qui prônait l'apprentissage et le développement du caractère et de la maturité grâce à l'action. Nous sommes proches des buts recherchés aujourd'hui par le séjour de rupture.

En France, Maud Mannoni, psychanalyste et psychologue française, fonde en 1969 avec ses collègues Françoise Dolto et Émile Monnerot l'École expérimentale de Bonneuil. Cette structure expérimentale propose « à certains adolescents, rejetés par l'institution scolaire et familiale, une possibilité d'échapper à un monde qu'ils ressentent comme hostile en leur facilitant l'accès à des lieux d'accueil [...] » (Mannoni, 1973, p. 158), notamment dans des appartements de la ville ou chez les paysans. Au sujet de ces lieux de vie, Mannoni indique qu'ils offrent aux adolescents « une possibilité de se soustraire à un monde qu'ils se sont mis à détester. Ce qu'ils recherchent : la rupture avec un style de vie (avec les institutions familiales, scolaires, etc.) » (Mannoni, 1973, p. 165).

Avec le temps, l'éloignement géographique et le voyage deviennent plus courants dans la prise en charge :

« [...] l'idée d'introduire le voyage comme support éducatif n'est pas, à proprement parler, une nouveauté. Elle remonte au début des années 1980. Mais les séjours organisés alors sont ponctuels et de courtes durées. Ils sont, en outre, souvent associés à des projets de solidarité internationale. [...] Mais, progressivement, l'idée de concevoir des séjours sur de plus longues périodes a fait son chemin. » (Trémintin, 2008)

Aujourd'hui, la démarche divise encore, notamment en raison des coûts qu'elle engendre : vacances gracieusement offertes aux jeunes pour les uns, réelle plus-value éducative pour les autres. Devant la complexité sociale et le nombre grandissant d'acteurs œuvrant dans le domaine, l'association OSER (Organisateurs de Séjours Éducatifs dits de Rupture) a vu le jour en France. Son but : fédérer et représenter les structures proposant ce type de prise en charge et donner du poids et du crédit à de telles démarches. Aucune association similaire n'existe en Suisse à ce jour.

2.3.3. Diversité des séjours de rupture

Séjour de rupture, camp itinérant, programme expérientiel, il existe plusieurs appellations pour parler de ce type de prise en charge. Le terme rupture invite peu au rêve, à l'aventure, alors que l'itinérance est un appel au voyage, à la découverte. L'itinérance implique aussi l'idée de déplacement, de mise en mouvement. Nous utilisons néanmoins l'expression séjour de rupture, largement répandue dans le domaine de l'éducation sociale. Dans nos recherches, nous avons aussi relevé les termes thérapie par l'aventure, éducation par l'action, thérapie en région désertique (qui précise déjà le terrain), pédagogie par l'aventure ou encore prise en charge en cure libre. Tous ces concepts partagent comme point commun l'importance attribuée à la nature et au plein air, à l'éloignement, à l'apprentissage par l'expérience et à l'action.

Outre la terminologie, de nombreux acteurs sont présents dans le domaine du séjour de rupture. Nous identifions deux classes d'acteurs.

- D'une part, des institutions éducatives qui organisent indépendamment leur séjour de rupture à l'interne et dont la démarche fait partie intégrante du placement. Le séjour de rupture est une étape dans le placement de la personne et il est géré par des éducateurs de l'institution. Il peut intervenir plus ou moins tôt après le début du placement et à son terme, le bénéficiaire regagne le foyer.
- D'autre part, des associations spécialisées dans l'organisation de séjours de rupture. Dans ce cas, les participants proviennent de structures éducatives différentes et parfois même du privé (sur demande de la famille, par exemple) et n'ont donc pas de vécu institutionnel commun. Les participants d'horizons différents sont encadrés par des éducateurs et regagnent leur lieu de vie (foyer ou famille) une fois l'expérience terminée.

Il n'existe pas d'indication quant à la durée du séjour, sa nature ou son lieu. Chaque organisateur de séjour de rupture le façonne selon des critères qui lui appartiennent. La durée peut varier de quelques jours à une année. Il nous semble cependant évident qu'une durée de plusieurs mois favorise la prise de recul, l'introspection et la mise en route d'une volonté de changement de la part du participant. La nature des activités proposées durant le séjour dépend du lieu où celui-ci prend place, des éducateurs et de leurs intérêts personnels, de la finalité de la démarche. Parmi les activités récurrentes, nous pouvons mentionner les marches dans le désert, les treks de longue durée en régions montagneuses, les expéditions dans le Grand Nord, les traversées d'océans à la voile, la participation à des projets humanitaires. Bien que l'activité sportive et l'effort soutenu soient généralement mis en avant, le séjour de rupture peut aussi être culturel ou spirituel. Il n'y a pas de recommandation de degré de difficulté et le séjour ne doit pas nécessairement se révéler physiquement éprouvant pour être efficace. Concernant le lieu du séjour de rupture, il n'y a pas de limite. La nature et l'environnement inconnu permettent au jeune la confrontation à ses peurs, l'expérimentation de la confiance au sein du groupe et des retours immédiats sur ses décisions et ses actions.

Bien que rien ne semble empêcher que de tels séjours aient lieu sans quitter son pays, il convient de constater qu'ils se déroulent souvent loin du lieu de vie des jeunes, à l'étranger. Dès lors, il est justifié de se demander pourquoi opter pour l'étranger, pour l'ailleurs :

« [...] l'attrait pour l'exotisme, l'intérêt d'une destination lointaine comme élément contenant (il est plus difficile de partir en fugue et de revenir en stop du fin fond de l'Afrique), l'insécurisation liée à un contexte par [sic] trop différent (langue, coutumes, climat...) comme facteur structurant, la confrontation à un danger toujours possible comme support à une autre relation à l'autre, parfois une volonté d'utiliser l'action humanitaire, les liens et réseaux personnels des initiateurs du séjour dans les pays concernés... Mais on peut aussi évoquer des causes bien plus triviales liées au moindre coût tant de la vie, que de l'immobilier, de la nourriture ou de la main d'œuvre. » (Trémintin, 2008)

En définitive, le séjour de rupture se décline en de nombreuses formes – l'effort physique et la distance géographique n'en sont pas obligatoirement des composantes –, mais « dans tous les cas, ce qui est proposé au jeune relève d'une prise de risque contrôlée par des adultes à qui il faudra – désormais et parfois pour la première fois – faire confiance » (Goguel d'Allondans, 2010, p. 493).

2.3.4. Buts visés

Le séjour de rupture est souvent utilisé comme dernier recours et destiné à un adolescent auquel l'accompagnement éducatif en institution ne semble plus répondre et dont les interventions n'ont pas apporté les résultats escomptés. Ces prises en charge « répondent le plus souvent à une situation d'impasse des équipes éducatives confrontées à l'échec de tous les projets qu'ils ont montés pour un(e) jeune » (Trémintin, 2008).

Le but premier est d'éloigner le jeune de son lieu de vie habituel pour « offrir un autre mode de prise en charge atypique, éloigné des environnements connus de l'adolescent et en contact direct avec la nature » (Saint-Martin, 2013, p. 109). C'est en réalité par la rupture (géographique, émotionnelle) et la distanciation, que l'on cherche à éviter ou à soigner la rupture (la crise vécue par le jeune). L'adolescent peut alors réfléchir à sa situation et sa trajectoire de vie, penser à réparer les liens dans l'optique d'un retour.

Avec la plongée dans l'inconnu, le séjour de rupture favorise un regard sur soi-même de l'adolescent, grâce à la déstabilisation que cela provoque. On cherche à ce que la personne se concentre sur elle-même, se questionne sur ce qu'elle veut vraiment et remette en question ses certitudes et ses habitudes. La démarche doit provoquer un déclic qui puisse amorcer un changement de mode de vie. Les réponses que l'environnement apporte aux choix et comportements de l'adolescent influent directement sur son niveau de confort et de sécurité ; chaque fait et geste a une répercussion sur le jeune et l'ensemble du groupe. La prise de décision et la réflexion prennent une dimension autre que dans le milieu de vie habituel.

La vie en groupe incite à la socialisation : il s'agit de vivre avec les pairs, les éducateurs et les autres encadrants, d'évoluer en acceptant le regard des autres et leurs remarques, de respecter l'autorité, de savoir communiquer et de s'adapter à un nouvel environnement. C'est par la participation à la vie en groupe que peut émaner une identité pro-sociale.

La relation de confiance à l'adulte est un enjeu du séjour de rupture. Parfois rejetés ou trahis par les adultes – au sein de la famille, en milieu scolaire ou en structures éducatives –, ces adolescents ont développé un mécanisme de défense qui consiste à se montrer méfiant envers eux. Avec le temps, cette relation tend à s'inverser et le jeune accorde progressivement sa confiance à l'adulte, à force de le côtoyer quotidiennement et de vivre des expériences à ses côtés ; une confiance qui lui servira au-delà du séjour de rupture.

Le sentiment d'efficacité personnelle se développe au travers de l'accomplissement d'un défi, comme l'ascension d'une montagne, la capture d'un animal pour se nourrir ou toute autre activité dont l'adolescent ne se pensait pas capable et avec laquelle il teste ses limites. Mais cela peut aussi se travailler plus simplement grâce à des tâches quotidiennes à assumer, nécessaires à la vie du groupe. L'individu découvre des ressources personnelles et les met à profit, il prouve à lui-même et à son entourage qu'il dispose de compétences. Cela démontre qu'il existe « une intelligence et des potentialités chez les jeunes les plus en difficulté que les institutions traditionnelles n'arrivent pas à faire émerger » (Trémintin, 2000).

Ce qui réunit les différentes formes de séjours de rupture, c'est leur volonté de « proposer une rupture dans un temps et un espace donnés d'avec l'environnement quotidien du jeune » (Saint-Martin, 2013, p. 110). Au final, la véritable rupture souhaitée est « celle du mode de fonctionnement délinquant des jeunes » (Saint-Martin, 2013, p. 110).

2.3.5. Facteurs de réussite

Kerjean (2006) s'appuie sur les travaux de McEvoy et Buller¹² pour identifier les caractéristiques qui favorisent l'efficacité et la réussite de l'apprentissage par l'expérience. Nous développons ici celles qui vont dans le sens des enseignements tirés de nos entretiens exploratoires.

- Une intensité émotionnelle (Kerjean, 2006, p. 22)

La nature des expériences vécues lors des séjours de rupture ainsi que l'attention et la motivation qu'elles mobilisent favorisent la concentration et l'attention des participants. Il en découle une variété d'émotions intenses (peur, frustration, colère, fierté, anxiété, etc.). Le stress joue aussi un rôle ; il est non seulement provoqué par la perception d'un risque encouru en pleine nature, mais aussi par la peur d'échouer devant le groupe (pairs et les adultes).

- La sécurité psychologique (Kerjean, 2006, p. 23)

La peur ne doit pas paralyser l'action. La relation de confiance jeune-éducateur (soutien, entraide entre les membres, non-jugement) construite au cours des premiers jours ou semaines

¹² MCEVOY, M. et BULLER, F. (1997). The power of outdoor management development. *Journal of Management Development*, 1997/16 (3).

du séjour favorise de bonnes conditions d'apprentissage. Seule cette relation permet la prise de risque, sans avoir peur d'être jugé ou moqué et augmente la possibilité de développement de nouvelles compétences, notamment relationnelles.

- Des conséquences immédiates, concrètes, réelles (Kerjean, 2006, p. 23)

Les décisions et les comportements de chacun amènent directement des conséquences positives ou négatives. Les participants vivent donc de réussites et d'échecs. « Dans certaines situations, l'échec peut consister à se perdre dans la forêt ou à tomber dans l'eau froide d'un lac. Dans d'autres exercices, l'échec peut consister à perdre le moral ou à se désengager du groupe » (Kerjean, 2006, p. 23). Les choix personnels importent autant que le fonctionnement du groupe. Le retour sur les choix et comportements provient avant tout de l'activité elle-même, ensuite des pairs ; ce retour a un fort impact pour le changement de comportement. Les activités en nature poussent les individus et le groupe à solliciter leurs propres ressources et à en faire le meilleur usage.

- Une confiance en soi accrue (Kerjean, 2006, p. 23)

La confiance permet de mettre ses capacités en action. Sans une certaine dose de confiance en soi, la personne se montre hésitante au moment de réaliser une action, même si elle est consciente de ses capacités. La structure des séjours de rupture oblige aussi les participants à être à l'écoute et à focaliser l'attention sur la prise en compte des autres, plutôt que sur ses intérêts personnels.

- L'utilisation de métaphores (Kerjean, 2006, p. 24)

Pour tirer profit d'un séjour de rupture, il est important de faire quelque chose des découvertes et apprentissages. Voir l'analogie entre ce qu'on a vécu durant le séjour et ce que cela peut apporter dans son milieu de vie habituel donne du crédit à l'apprentissage. Ainsi, gravir un sommet de 4 000 mètres alors qu'on ne s'en pensait pas capable peut s'apparenter à terminer sa scolarité pour un jeune déscolarisé. La métaphore peut inciter au changement personnel.

- Les résultats sont imprévisibles (Kerjean, 2006, p. 25)

La vie est faite d'incertitudes. Les séjours de rupture comportent également une part importante d'imprévisibilité, en raison de l'environnement d'une part (météo, lieux inconnus, etc.) et de la singularité et du caractère propre à chaque participant rendant le fonctionnement du groupe parfois complexe, d'autre part. Les expériences peuvent donc déboucher sur des surprises qui reflètent bien l'incertitude à laquelle il convient de faire face au quotidien.

- Expérimenter une performance extrême (Kerjean, 2006, p. 25)

Les séjours de rupture réservent des situations intenses, tant pour l'individu que pour le groupe. Les participants sont amenés à réaliser des tâches difficiles et parfois jamais vécues jusque-là (couper du bois pour le feu, chasser pour se nourrir, se laver dans une rivière froide, dormir à la belle étoile, etc.) ; l'accomplissement de ces tâches procure une intensité émotionnelle et une forte satisfaction personnelle.

- Développer la personne globale (Kerjean, 2006, p. 26)

L'apprentissage par l'expérience vise l'éducation globale de la personne. Les séjours de rupture travaillent aux niveaux physique, émotionnel, mental et spirituel. Les dimensions émotionnelle et mentale semblent aller de soi. Les niveaux physique et spirituel favorisent la décompression du stress par l'évacuation de l'énergie et l'opportunité de prendre du recul sur soi-même, ses buts, ses valeurs.

- Viser le transfert (Kerjean, 2006, p. 27)

Le séjour de rupture, pour qu'il soit réellement efficace, doit commencer en ayant déjà en tête une finalité. Dans cette optique, l'aventure doit se terminer avec un transfert dans son lieu de vie des nouvelles découvertes, des apprentissages et des compétences.

À ces facteurs, nous ajoutons l'importance de l'authenticité des rapports humains, de l'effort partagé, de la solidarité du groupe, du lien jeune-éducateur qui se tisse et la relation de confiance qui en découle :

« L'encadrant joue ici un rôle prépondérant ; il est impliqué au-delà de sa mission professionnelle dans la réussite du programme. En effet, les éducateurs n'ont pas de passe-droit : ils vivent dans les mêmes conditions que les jeunes, partagent les mêmes difficultés, mangent à la même table, couchent sous le même toit, connaissent les mêmes douleurs, cuisent sous le même froid. [...] L'adulte s'en trouve revalorisé, le délinquant – l'enfant – peut se reposer sur lui plutôt que de s'en méfier. » (Pighetti de Rivaso, préface de Cariou, 2005, p. 13)

Le choix du lieu n'est pas anodin non plus et son caractère parfois hostile fournit bien des enseignements, peut-être plus que de longues paroles :

« On ne triche ni avec la nature, ni avec autrui, ni avec soi-même. Face aux éléments, les plus durs rengainent leur morgue, les plus agressifs mettent leur énergie au service de leur survie, les plus rétifs à l'autorité se plient aux règles communes. [...] Le tout sous l'œil vigilant d'une équipe éducative qui n'a pas peur et qui sait montrer les limites [...]. » (Pighetti de Rivaso, préface de Cariou, 2005, p. 12)

Bien que ces facteurs favorisent la réussite et l'efficacité du séjour de rupture, cette prise en charge reste une alternative aux méthodes éducatives traditionnelles proposée après de longues réflexions. Il vaut donc mieux garder à l'esprit et accepter que « ce qui constituera pour un jeune un véritable électrochoc susceptible de donner un cours nouveau à sa vie, sera pour un autre une parenthèse qu'il refermera très vite, pour reprendre ses anciennes habitudes » (Trémintin, 2008).

En définitive, le séjour de rupture peut se montrer d'une grande efficacité, mais « toute expérience n'est pas formatrice. Une expérience peut être aussi "non éducative" ou même "dédéducative", si elle ne permet pas d'enrichir une expérience ultérieure ou si elle l'interrompt ou la déforme » (Kerjean, 2006, p. 16).

2.4. Définition de l'outil éducatif

Le séjour de rupture est considéré comme un outil éducatif. Que renferme vraiment cette expression ?

Un outil est un « élément d'une activité utilisé comme moyen, comme instrument » (Le Petit Larousse Illustré, 2006, p. 769). Il s'agit donc d'un support à l'accomplissement d'une tâche, pas d'une finalité.

Éducatif signifie « qui a l'éducation pour but ; qui éduque, forme efficacement » (Le Petit Robert, 2012, p. 822). Cela nous amène à "éducation", qui est la « mise en œuvre de moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain » (Le Petit Robert, 2012, p. 822), ou encore la « connaissance et pratique des usages de la société » (Le Petit Robert, 2012, p. 822).

Nous pouvons ainsi définir l'outil éducatif comme un instrument ayant pour but d'assurer la formation et le développement de la personne et de ses connaissances et comportements en société. Le séjour de rupture, considéré en tant qu'outil éducatif, fait partie d'un ensemble d'actes éducatifs et n'est pas un objectif à proprement parler.

Il ne faudrait pas non plus oublier les notions de changement et d'objectif. Derrière tout outil se cache une finalité, sans quoi il peut être périlleux d'y avoir recours. Amiguet (1999) n'a-t-il pas écrit qu'« un outil sans finalités n'est qu'un instrument dangereux » ?

2.4.1. Séjour de rupture comme outil éducatif

Dans les structures éducatives, le séjour de rupture reste une mesure réservée à des cas exceptionnels. Il correspond à la définition de l'outil éducatif, dans le sens où il est un instrument, une étape qui permet l'apprentissage et l'acquisition de connaissances et compétences utiles à l'adolescent.

Le séjour de rupture peut être décomposé en quatre étapes : la séparation, la déstabilisation, la confrontation et la socialisation. C'est l'enchaînement de ces étapes qui permet un travail de fond sur l'individu.

La séparation est le moment où l'adolescent est pris à son milieu, éloigné de son lieu de vie habituel et de son entourage pour être parachuté dans un territoire inconnu, pour une durée plus ou moins longue.

La déstabilisation intervient quand il prend conscience de ce qui l'entoure, la nature, la culture, les enjeux, les autres participants, etc. Évoluer au milieu de ce nouveau contexte ébranle les certitudes de l'adolescent et déconstruit ses croyances, ses habitudes, son mode de vie :

« En plongeant dans un contexte totalement nouveau qui vient remettre en cause tant les réflexes acquis que les repérages traditionnels, l'espoir est bien de créer une mise à distance de la problématique initiale. Certes, se procurer du cannabis ou voler restent des attitudes toujours possibles. Mais, il est bien plus facile de

rompre avec ces comportements et d'essayer de repartir sur un bon pied quand on est à 2 000 kilomètres de son quartier et de ses fréquentations. » (Trémintin, 2008)

Loin de son confort et de ses repères, l'adolescent trouve le temps pour la réflexion et la remise en question de ses certitudes. En terrain inconnu, il prend conscience des vraies valeurs, s'interroge sur son passé, son présent et son futur.

La confrontation a lieu grâce aux situations exceptionnelles que vit le jeune durant le séjour. Elles permettent de relever un défi, de repousser ses limites :

« Aller au bout de ses limites physiques, réaliser un exploit dont on ne vous croit pas capable, relever le défi de réussir à se dépasser. Le retour dans la vie ordinaire avec ses contraintes d'assiduité, de respect des règles et de soumission à l'autorité peut s'avérer moins compliqué que de traverser la Laponie en ski de fond par -40° ! On n'est pas loin de ces rites de passage initiatiques des civilisations premières qui accompagnaient et conditionnaient l'accès à l'âge adulte. » (Trémintin, 2008)

La socialisation se fait avec le temps, au contact des autres :

« Permettre à ces jeunes de vivre une expérience auprès d'adultes avec qui ils vont pouvoir tricoter une intense relation faite de permanence, de continuité et de proximité. Trop souvent habitués à des figures familiales abusives ou inconsistances [...], là, ils ont affaire à des adultes dont ils peuvent vérifier la solidité malgré l'attaque en règle qu'ils leur font subir. » (Trémintin, 2008)

Grâce à cette intense relation, petit à petit la violence fait place à la communication ; la solidarité et l'écoute des autres prennent le dessus sur l'égoïsme et l'égoïsme, la confiance en l'autre supplante la méfiance. Le cadre posé par les éducateurs, les règles implicites au groupe (vivre ensemble, tâches communes, etc.) et les contraintes de la nature facilitent aussi ce changement de mentalité. Ces bouleversements vont permettre un retour facilité à la vie en société.

2.4.2. Apprentissage par l'expérience

L'apprentissage par l'expérience est la pédagogie à la base du séjour de rupture. Kerjean (2006) parle d'« apprentissage expérientiel¹³ » et donne comme définition de ce concept « un processus par lequel un formé construit un savoir, une compétence et des valeurs à partir d'expériences directes » (Kerjean, 2006, p. 18). Cette définition se base sur les douze principes listés par l'AEE (Association for Experiential Education¹⁴, États-Unis) sur lesquels Kerjean fonde

¹³ Expérientiel est un anglicisme.

¹⁴ Association américaine qui gère la promotion de l'éducation par l'expérience pour ses membres affiliés.

son travail. Nous sélectionnons et développons ici les principes que nous jugeons utiles à la compréhension de ce processus¹⁵.

- « Premier principe : un choix rigoureux d'expériences sous-tendues par la réflexion, l'analyse critique et la synthèse. » (Kerjean, 2006, p. 18)

Toute activité n'a pas la même pertinence pour tous les participants au séjour de rupture ; de même, elle peut se montrer judicieuse pour travailler un thème, mais pas un autre, à un moment donné, mais pas à un autre moment. Pour être appropriée, la situation « doit avoir une valeur de métaphore, c'est-à-dire qu'elle doit avoir une structure et une complexité proches de situations de la vie réelle (isomorphisme), ce qui exclut les programmes prédéfinis » (Kerjean, 2006, p. 18). La réflexion que mène le jeune après une situation vécue est tout aussi fondamentale que la situation elle-même ; il faut y voir des parallèles avec la vie quotidienne.

- « Deuxième principe : des problèmes à résoudre permettant de multiples solutions afin de solliciter l'initiative, la prise de décision et la responsabilité des résultats. » (Kerjean, 2006, p. 19)

Pour chaque problème existent plusieurs solutions, il n'y a pas de vérité absolue. L'apprentissage par l'expérience renforce la confiance en soi dans le sens où il permet la prise d'initiatives et l'expérimentation de réactions à adopter face aux problèmes.

- « Troisième principe : les apprenants sont activement incités à se poser des questions, explorer, expérimenter, être curieux, résoudre des problèmes, être créatifs et se forger une opinion. » (Kerjean, 2006, p. 19)

L'équipe éducative est présente pour encadrer et faciliter la réflexion et l'expérience. Ce sont les participants qui vivent physiquement les situations ; cela correspond à une auto-formation en quelque sorte. Les acquis s'avèrent plus profitables et durables s'ils sont vécus et intégrés à travers sa propre découverte. L'éducateur est là pour faciliter la réflexion et les découvertes, il n'agit pas en tant que formateur devant le groupe.

- « Quatrième principe : les apprenants sont impliqués intellectuellement, émotionnellement, socialement, affectivement et physiquement. » (Kerjean, 2006, p. 19)

S'impliquer permet au jeune de prendre conscience de l'authenticité des tâches à réaliser. Les adultes restent en retrait dans ces tâches et n'interviennent que dans les tâches jugées significatives et nouvelles, laissant les adolescents gérer celles qu'ils estiment artificielles ou inutiles.

- « Cinquième principe : les résultats de l'apprentissage sont personnels et constituent les bases de futures expériences et enseignements. » (Kerjean, 2006, p. 19)

Les résultats des expériences sont subjectifs et propres à chaque individu ; ils dépendent de ce que le jeune est venu chercher dans le séjour de rupture et son investissement dans celui-ci. Les résultats ne sont pas la finalité recherchée, mais font office de déclic ; ils peuvent faire

¹⁵ Dans cette partie, "l'apprenant" signifie le jeune qui participe au séjour de rupture et "le formateur" désigne l'éducateur.

prendre conscience au jeune de sa situation et leurs effets se feront ressentir, consciemment ou inconsciemment, longtemps après le séjour.

- « Sixième principe : les relations sont développées et entretenues entre l'apprenant et lui-même, l'apprenant et les autres, l'apprenant et le monde. » (Kerjean, 2006, p. 19)

Le jeune apprend à travers lui-même, les autres participants et éducateurs et le monde qui l'entoure. L'interaction avec l'environnement est source de découvertes et d'apprentissages. Les réactions de l'environnement (hommes et nature) poussent au questionnement et à l'ouverture à de nouveaux comportements adaptés au milieu.

- « Septième principe : le facilitateur et l'apprenant peuvent expérimenter la réussite, l'échec, l'aventure, la prise de risque et l'incertitude, sans que les résultats de l'expérience puissent être totalement prévisibles. » (Kerjean, 2006, p. 20)

C'est là une différence fondamentale entre l'éducation formelle et l'éducation informelle : alors que l'éducation formelle vise à une transmission du savoir avec un résultat pensé et anticipé, l'éducation informelle – dont le séjour de rupture revête les caractéristiques – laisse la place à « l'influence du milieu, au hasard des activités et expériences » (Kerjean, 2006, p. 29) et l'éducateur n'a qu'un impact limité sur les enseignements que réalise l'adolescent.

- « Huitième principe : les situations permettent aux apprenants et aux formateurs d'explorer leurs propres valeurs. » (Kerjean, 2006, p. 20)

Les expériences vécues lors du séjour de rupture remettent en question les croyances et les habitudes, tant des jeunes que des éducateurs qui les entourent. L'implication personnelle qu'exigent certaines situations peut provoquer une réelle déconstruction des valeurs de chacun. À nouveau, les parallèles avec la vie réelle sont précieux : donner du sens à une expérience vécue dans le cadre d'un séjour de rupture peut aider à donner du sens à un choix professionnel ou sentimental, à un choix de mode de vie.

- « Douzième principe : la conception de l'expérience formatrice inclut la nécessité d'apprendre à partir de conséquences réelles, d'erreurs et de réussites. » (Kerjean, 2006, p. 20)

Là où les conséquences sont nulles dans le cas d'un jeu de rôle – si ce n'est d'éventuelles critiques des autres participants – les conséquences d'une décision, bonne ou mauvaise, sont bien réelles au cours d'un séjour de rupture et se font ressentir immédiatement ; on avance sans filet. La nature impose sa loi et un choix hasardeux se paie parfois au prix fort, comme dans vie de tous les jours.

Ces principes démontrent bien la fonction fondamentale de l'action dans l'apprentissage par l'expérience. En effet, « c'est à travers l'action – une série de problèmes à résoudre – que s'opèrent l'acquisition et le développement de nouvelles capacités personnelles et sociales » (Kerjean, 2006, p. 15). Seul l'adolescent acteur, celui qui ose et avance par essai-erreur, découvre ses propres solutions et développe sa confiance en soi.

2.4.3. Double notion de rupture

Le terme rupture reflète deux notions nécessaires à la compréhension de notre thématique. Premièrement, la rupture qualifie la période de l'adolescence – âge du changement, passage de l'enfance à l'âge adulte – et la crise qui peut en découler. Deuxièmement, le terme rupture tel qu'utilisé dans le séjour de rupture évoque l'idée d'un éloignement spatio-temporel qui a pour conséquence la remise en question et la déconstruction des acquis.

Par ailleurs, nous tenons à proposer la réflexion de Gérard Gratier, éducateur chef d'expédition à l'Association Pacifique¹⁶, rencontré en entretien exploratoire¹⁷. Sur la question du terme "séjour de rupture". Il explique ceci :

« Je n'ai jamais compris comment le quidam peut entendre des services qui parlent de séjours de rupture à des jeunes déjà en rupture personnelle, scolaire, familiale ou autres. Cela serait donc une rupture de plus ! Ce type de séjour vaut mieux que cela. Moi je parle de séjour de *décadrement*. Nous offrons à ces jeunes d'*expérimenter un autre cadre de vie quotidien* par une mise en situation nouvelle, particulière et choisie : l'aventure-expédition-stage sur un bateau de travail, et ça peut aussi s'appliquer dans un autre milieu. »

Nous n'entrons pas dans le débat sur le nom à donner à ce type de séjours, mais nous jugeons la réflexion intéressante ; elle fait écho à ce qui a été écrit plus tôt dans la partie introductive quant à la controverse dont peut parfois faire l'objet le séjour de rupture.

Rupture ou crise adolescente

Alors que certains traversent l'adolescence sans même s'en apercevoir, d'autres vivent un véritable bouleversement. L'individu éprouve alors une crise d'adolescence (Marcelli et Braconnier, 2013), rompant avec le monde enfantin : le corps d'enfant connu jusqu'ici change et l'image qu'on en a aussi ; la sexualité se développe et amène son lot d'interrogations, de succès et d'échecs ; c'est le temps de la confrontation à des choix professionnels, des choix d'avenir pas toujours évidents ; on cherche à s'éloigner des parents pour se sentir appartenir au groupe de pairs et s'identifier à celui-ci, quitte à prendre des risques, cette situation pouvant provoquer au passage des tensions au sein de la famille.

L'adolescent n'est plus un enfant, mais il n'est pas encore un adulte. Cette frontière entre les deux stades, ce « reniement de son enfance d'un côté, recherche d'un statut stable adulte de l'autre, constitue l'essence même de la "crise" [...] que tout adolescent traverse » (Kestemberg, citée par Marcelli et Braconnier, 2013, p. 3). Au sujet de l'adolescence, Goguel d'Allondans (2010, p. 493) parle d'un « rite de puberté sociale (passage du monde des enfants au monde des adultes) » qui se conclue avec l'acquisition d'un nouveau statut, le statut d'adulte.

¹⁶ L'Association Pacifique conçoit et organise des projets socio-éducatifs et de sensibilisation à l'environnement marin à bord de voiliers.

¹⁷ Gérard Gratier, éducateur social, 14 novembre 2016.

Éloignement géographique et déconstruction

La rupture, tel que le terme apparaît dans "séjour de rupture", implique une distanciation dans l'espace et dans le temps. Cet éloignement sépare le jeune de son environnement de façon temporaire.

Cette démarche propose une séparation d'avec des lieux connus, des fréquentations influentes et surtout d'une manière de vivre et d'une spirale négative qui mène à la succession des échecs.

Le parachutage soudain dans un environnement inconnu, parfois peu accueillant, fait office d'accélérateur à émotions et renforce ce que chacun ressent. Cette prise de distance et cette rupture d'avec ses repères et certitudes rend possible pour l'adolescent une déconstruction des schémas. L'objectif est la prise de conscience de sa situation, la possibilité de faire des apprentissages et vivre des expériences, pour finalement rendre possible une reconstruction basée sur les découvertes émanant de ce nouvel environnement.

Évoluer loin de ses repères, au sein d'un groupe que l'on n'a pas choisi, exige de la personne de s'y adapter, ce qui peut favoriser, à terme, l'adoption de comportements socialement adaptés.

2.4.4. Rôle de l'éducateur social et relation éducative

Dans nos lectures, il est peu question du professionnel du séjour de rupture. La littérature traite principalement de l'éducateur social sous un angle global. Nous traitons donc ici de l'éducateur traditionnel – pour autant qu'il existe – et complétons la définition avec les spécificités de ce professionnel en séjour de rupture.

L'éducateur est amené à travailler dans différents milieux, avec différentes populations proposant une variété de difficultés psycho-sociales :

« Quel que soit son lieu d'exercice, le travailleur socio-éducatif affronte au quotidien des situations complexes où s'enchevêtrent des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques. Dans le feu de l'action, il agit dans un contexte de "rationalité limitée" requérant tout à la fois une capacité interprétative quasi spontanée, une capacité à tirer parti des circonstances, une capacité à saisir le moment opportun (*kairos*), une inventivité pédagogique, un agir "improvisationnel" et un respect inconditionnel de la dimension éthique. » (Brichaux, 2004, p. 13)

Cette définition cerne bien la polyvalence et la capacité d'adaptation dont doit faire preuve l'éducateur social. C'est une profession de l'Humain, au contact des gens, et c'est bien cela qui en fait toute sa complexité et sa subtilité :

« La singularité de ce professionnel réside également dans le caractère interactif de son activité. Il effectue un travail interactif qui se caractérise par la mise en relation d'un travailleur ou d'un groupe de travailleurs avec un objet de travail

non matériel, en l'occurrence une personne ou des groupes humains. » (Brichaux, 2004, p. 13)

Le travail de l'éducateur social est difficilement mesurable et tout aussi compliqué à décrire, remettant parfois en question la crédibilité des démarches éducatives :

« L'essentiel du travail de l'éducateur se fait dans la présence, même si à travers cette présence il donne l'impression de ne rien faire. Car cette inactivité, en apparence inutile, n'est pas un temps mort mais un temps propice aux observations qui permettront de mettre des mots sur les choses et faire naître de la parole. L'éducateur doit être un provocateur de paroles et un accoucheur de mots. » (Gaberan, 2003, p. 42)

Provoquer la parole, mettre la souffrance en mots, voici tout le défi proposé à l'éducateur social. Dans cette optique, « chacun aura compris que ces interactions de transformation réclament l'instauration d'une coopération et d'un lien de confiance entre le travailleur et l'usager » (Brichaux, 2004, p. 14), qui permettra à ce dernier de parler et de partager sa souffrance et ses maux. La relation éducative réside dans la confiance que s'accordent mutuellement les deux parties avec le temps et « n'est pas dans l'injonction à parler mais dans le détour, l'errance, la perte de temps, la confiance et le partage » (Gaberan, 2003, p. 42). Cette confiance, si importante et si fragile, se tisse avec le temps ; elle n'est pas gratuite, se construit en permanence et n'est jamais définitivement acquise. Mais c'est elle qui permet un travail constructif à terme.

Dans le travail avec les adolescents, la relation éducative vise à « aider à passer d'un état où ils subissent leur être-là au monde à celui où ils parviennent à exprimer leurs choix et à assumer leurs actes. Les éducateurs définissent ce passage comme étant l'accès à l'autonomie » (Gaberan, 2003, p. 49).

Au début de notre formation, il nous avait été demandé de réaliser un travail répondant à cette question : « En quoi le travailleur social est-il un passeur ? ». Avec le temps, ce rôle de passeur nous paraît significatif. L'éducateur social accompagne une personne d'un état donné vers un mieux-être, voire une autonomie qui lui permettra d'occuper un rôle dans la société, en définitive de passer d'un état à un autre. Il agit en tant que guide et transmet les outils nécessaires à cette évolution. Dans son quotidien avec les jeunes, l'éducateur les aide « à surmonter leur colère et à entr'apercevoir que leur différence ne les condamne pas à l'exclusion ou qu'aucune fatalité n'aliène leur devenir d'être humain » (Gaberan, 2003, p. 49). L'expression du mal-être vécu par les adolescents accueillis en foyer passe souvent par la violence ; le jeune subit sa situation plus qu'il ne décide de sa vie. Ce passage de la violence à la parole n'est pas toujours aisé :

« Ainsi, la quête de la liberté qui guide le passage du vivre à l'exister et qui permet l'accès au sens de la vie passe par la capacité de l'être à surseoir à la violence. C'est la finalité de l'éducation d'aider chaque être à acquérir cette capacité. » (Gaberan, 2003, p. 43)

Concernant le passage, le changement d'état, la responsabilité de l'éducateur est de « réunir les conditions favorables qui permettront [...] à l'agité de pondérer le vain papillonnement dans lequel il se perd, au violent de convertir le déchaînement de ses pulsions » (Roquefort, 2004, p. 185).

Éducateur social et séjour de rupture

La principale différence entre l'éducateur en foyer et l'éducateur en séjour de rupture réside dans l'investissement que cette dernière prise en charge incite, à savoir un horaire en continu, une présence 24 heures sur 24 sur une longue période, sans répit. La soupape qui soulage l'éducateur qui rentre chez lui après sa journée de travail au foyer n'existe plus lors d'un séjour de rupture.

En séjour de rupture, l'éducateur est confronté à une population difficile, à des jeunes de profils et d'horizons variés qui n'ont pas forcément choisi d'être là et pour qui la violence, la prise de risques ou la consommation sont des moyens d'exprimer leur malaise. L'éducateur cherche à donner « un sens à ces multiples conduites » (Marcelli et Braconnier, 2013, p. 3).

Nos entretiens exploratoires nous ont montré qu'en plus des compétences de l'éducateur en foyer, le professionnel du séjour de rupture doit faire preuve d'une grande résistance, tant physique, émotionnelle, que psychique ; bien se connaître et maîtriser ses émotions en toutes circonstances font partie de ses forces. Un bon équilibre et une âme de leader sont des prérequis pour mener à bien une telle prise en charge. Pour assurer la bonne marche du séjour, l'éducateur doit se montrer ferme, ce qui ne l'empêche pas d'être réconfortant dans les instants de doute et de galère.

Le séjour de rupture suppose inévitablement, par sa durée et la nature des lieux et des activités, une promiscuité entre des individus qui ne se sont pas choisis et qui n'ont parfois même pas décidé de leur présence. Si l'on y ajoute l'intensité des relations au sein du groupe, des crises peuvent exploser durant le séjour. L'éducateur doit être capable de gérer la dynamique du groupe, de désamorcer les crises ou de les contenir, tout en assurant la sécurité du groupe.

Contrairement à la vie en foyer, où jeunes et éducateurs partagent quelques heures de leurs journées, tout est question de partage en séjour de rupture, c'est cela qui permet l'instauration d'une relation éducative de confiance :

« Si cela fonctionne, c'est parfois grâce à la forte personnalité d'éducateurs dotés d'une notable expérience. Mais, on ne saurait se contenter de cette explication. Car ce qui compte surtout, c'est le partage au quotidien des mêmes épreuves, c'est le repère stable et sécurisant que garantissent ces encadrants face à un univers déroutant, car inconnu. Ils n'ont finalement pas d'autre choix que se raccrocher à ces adultes et à leur faire confiance, pour faire face au nouveau et à l'inattendu. »
(Trémintin, 2008)

Dans cette prise en charge, l'éducateur a pour rôle de « concevoir des situations souhaitables, de poser des problèmes et des limites, de soutenir les apprenants, d'assurer la sécurité physique

et émotionnelle, et de faciliter le processus d'apprentissage » (Kerjean, 2006, p. 20). L'éducateur se charge de provoquer un déclic, de favoriser une prise de conscience et un apprentissage chez le jeune, tout en restant le plus possible en marge du groupe, sans intervenir trop directement sur celui-ci ; c'est un travail tout en subtilité qui exige une grande observation. Les participants devraient être en mesure de tirer profit des situations vécues sans que l'éducateur n'ait à intervenir.

Par ailleurs, l'éducateur « identifie et encourage les opportunités formatrices spontanées, c'est-à-dire les situations ou réactions imprévues provoquées par un exercice ». (Kerjean, 2006, p. 20). Il peut être mené à réorienter une activité, à modifier le programme initialement envisagé en fonction des situations, de la dynamique ou des besoins du groupe.

En plus de l'attention qu'il porte aux jeunes, l'éducateur doit rester lucide et « conscient de ses partis pris, de ses jugements et de la manière dont il influence l'apprenant » (Kerjean, 2006, p. 20). En effet, ses valeurs, ses ressentis ou ses interventions doivent avoir aussi peu d'impact que possible sur les apprentissages des adolescents.

Ces particularités nous mènent à la conclusion que le métier d'éducateur en séjour de rupture ne partage que les bases de la profession avec l'éducateur en foyer. Le professionnel se doit d'en être conscient et de mesurer toute l'implication que ces prises en charge supposent. C'est un engagement de tous les instants pour un éducateur à part.

Préparation du séjour de rupture

Comme mentionné en début de travail, nos recherches n'ont débouché que sur de maigres sources littéraires abordant la question de la préparation du séjour de rupture. Bien que les ouvrages traitant du déroulement d'un séjour de rupture et de la suite de la prise en charge – transfert de compétences, retour dans le lieu de vie, suivi, etc. – soient abondants, la question de la préparation semble à ce jour avoir donné lieu à peu de recherches.

Nos découvertes sur le sujet résultent donc d'entretiens exploratoires avec un ancien participant à un séjour de rupture, un éducateur social responsable d'expédition et un autre éducateur social proche du milieu. Il en ressort deux types de prise en charge :

- Organisation interne : le séjour de rupture fait partie de la démarche pédagogique de l'établissement et tous les jeunes y participent. Dans ce cas, les éducateurs connaissant généralement déjà les participants pour les accompagner au quotidien.
- Organisation externalisée : les participants sont confiés à une organisation qui gère le séjour de rupture et accueille des individus d'horizons multiples et variés (demande de la famille, demande d'un foyer, demande d'un juge, etc.). Dans ce cas, les éducateurs ne connaissent généralement pas ou peu les participants qu'ils sont amenés à côtoyer lors du séjour de rupture.

L'adolescent rencontré en entretien exploratoire rentre dans la seconde catégorie : le foyer où il réside a confié son séjour de rupture à une association spécialisée dans cet accompagnement. Il affirme avoir été peu impliqué et préparé à son expédition de trois mois, la décision de sa

participation étant tombée peu de temps avant le départ. Ainsi, il explique que les premiers jours n'ont pas été évidents, qu'il a plutôt mal vécu la brutalité du départ. Cet exemple nous interpelle et motive notre question de départ, que nous rappelons ici : « Comment est organisée la phase préparatoire d'un séjour de rupture et dans quelle mesure le jeune est-il intégré à ce processus ? »

Pour Gérard Gratier¹⁸, la préparation est « le talon d'Achille de toute l'expérience ». Mieux on prépare le séjour de rupture, plus on se donne de chance de réussite ; moins on le prépare, plus on met en péril ses apports. Gérard Gratier avance encore que lors du départ pour un séjour de rupture, « on n'est jamais prêt, on peut faire toujours mieux ». À ses yeux, l'éducateur social doit être clair avec les participants lors de la préparation, il doit être honnête avec eux et ne pas leur vendre du rêve, se montrer transparent sur la pénibilité de l'expérience que s'apprête à vivre le groupe. Finalement, toujours selon Gérard Gratier, ce n'est pas parce que l'activité du séjour fait du bien à l'éducateur qu'elle sera forcément favorable au jeune ; il est donc convenable de connaître les attentes de ce dernier et d'élaborer le programme avec lui.

Selon Gérard Gratier, la préparation et les rencontres qu'elle implique servent à tisser des liens et ainsi aller plus vite en besogne dans la démarche. Cette phase tend aussi à limiter les inévitables imprévus engendrés par une telle expérience grâce à la définition d'un cadre clair. Finalement, la période préparatoire permet de juger la capacité de projection du jeune : le séjour de rupture est une étape, mais pour faire quoi ensuite ?

Prenant le cas d'un séjour de rupture dans le désert de Tunisie, Trémintin (2000) parle de l'importance de la préparation et de l'« énorme investissement humain » requis pour atteindre les résultats souhaités. Il mentionne que « chaque jeune est vu en entretien individuel de trois à cinq fois par mois » dans les mois précédant le départ pour dresser un état des lieux ; suivent des rencontres plus régulières visant à vérifier la motivation et l'implication des jeunes dans le projet ; finalement, les jeunes passent une semaine en forêt pour se familiariser avec les « outils pédagogiques de l'itinérance ».

Les exemples cités ci-dessus sont propres à des structures particulières et ne peuvent être considérés comme des éléments généralisables. Ils nous permettent en revanche de supposer que la préparation au séjour de rupture, avec une implication et à des niveaux variés, est une constante dans l'organisation de tels projets.

¹⁸ Entretien du 14 novembre 2016.

2.5. Séjour de rupture : synthèse

*« Les grosses bottes qu'il faut sécher tous les soirs ou la laine polaire informe deviennent plus importants que les vêtements de marque ou les Nike dernier cri. Une réalité cruelle mais tellement vraie, pour des gosses qui évoluent dans un milieu où le paraître est roi. »
(Olivier Pighetti de Rivasso)*

Nous avons mis en lumière le concept du séjour de rupture, en passant notamment en revue ses origines, les diverses formes qu'il peut prendre, ses buts, la notion de rupture et la place de l'éducateur social dans ce type d'accompagnement. Nous dressons maintenant une synthèse regroupant les grands axes de cette prise en charge :

- Le séjour de rupture est une prise en charge éducative. Il s'agit d'une alternative ou d'un complément aux prises en charge traditionnelles en foyer.
- Le séjour de rupture est destiné à des personnes en rupture (scolaire, professionnelle, familiale, sociale, etc.) pour qui un éloignement du milieu de vie habituel est devenu nécessaire.
- Le séjour de rupture permet une coupure temporelle et géographique d'un environnement parfois problématique et des relations influentes de la personne.
- La durée varie de quelques jours à une année. Dans une majorité de cas, il dure en tout cas plusieurs semaines.
- Le but d'une telle prise en charge est de permettre au participant de prendre du recul sur sa situation, se concentrer sur lui-même, découvrir et mettre à profit ses compétences. L'expérience vise à une prise de conscience et un changement de façon de vivre.
- L'origine du séjour de rupture se trouve dans le concept de l'apprentissage par l'expérience : ce sont les expériences vécues qui permettent à l'individu de développer un savoir, des compétences et des valeurs.
- Le séjour de rupture se décline sous plusieurs formes : séjour initiatique, expédition en mer, traversée de désert, découvertes culturelles, séjour humanitaire, etc. Dans tous les cas, le dépaysement et la plongée dans un environnement inconnu sont une constante, de même que la place importante accordée à la nature. La nature, parfois hostile, apporte des réponses concrètes et directes aux choix que les participants opèrent. Découvrir des analogies avec la vie de tous les jours peut favoriser le changement personnel.
- Concernant l'éducateur social, son travail en séjour de rupture implique un engagement 24 heures sur 24, sur une longue durée, sans répit. Le professionnel doit faire preuve de grandes capacités de gestion du groupe et de sa dynamique.

3

MÉTHODOLOGIE

*« Il faut voyager pour frotter et limer
sa cervelle contre celle d'autrui. »
(Montaigne)*

3. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les hypothèses qui vont orienter notre recherche pour la suite du travail, ainsi que le terrain d'enquête et l'échantillon qui pourront apporter des réponses à nos questionnements. Nous exposons aussi la façon de procéder pour le recueil des données.

3.1. Question de recherche

Pour rappel, en introduction, nous formulons la question de départ suivante :

Comment est organisée la phase préparatoire d'un séjour de rupture
et dans quelle mesure le jeune est-il intégré à ce processus ?

Cette question suppose l'existence d'une phase préparatoire pour tout séjour de rupture. L'entretien exploratoire avec Gérard Gratier de l'Association Pacifique ainsi que les écrits de Trémintin (2000) vont dans ce sens. Cependant, comme déjà indiqué, la littérature sur le sujet reste maigre et ne nous permet pas d'être catégoriques sur la question. Il faut aussi veiller à ne pas tirer de généralités de ces deux exemples.

Nous constatons également une irrégularité dans la formulation de cette question de recherche ; en effet, elle comporte une double interrogation.

Forts de ces constats et des apports conceptuels présentés précédemment, nous reformulons la question de départ pour obtenir notre question de recherche :

Quelle place laisse-t-on au jeune lors de la préparation du séjour de rupture ?

Cette question repose sur le principe que la préparation, de quelque nature qu'elle soit (de la plus simpliste à la plus complexe) existe dans le séjour de rupture.

Ce que nous cherchons à démontrer, c'est notamment comment cette étape varie d'une structure à une autre, les éventuelles similitudes, les tendances, l'importance qui y est accordée et surtout où se situe le participant dans cette phase : son implication, la prise en compte de sa situation, ses besoins, ses ressources. La question de recherche se veut volontairement plus large que la question de départ : cette dernière supposait nécessairement l'implication du jeune à la préparation du séjour de rupture, alors que la question de recherche accepte l'éventualité qu'il n'y soit pas associé, ou très peu seulement.

3.2. Hypothèses

Notre démarche vise à comprendre et analyser ce qui se joue en amont du séjour de rupture, dans sa phase préliminaire, notamment pour le jeune.

Pour mener à bien notre recherche, nous partons des hypothèses et des sous-hypothèses suivantes :

1. **Le jeune est au centre du processus de préparation du séjour de rupture.**
 - 1.1. Le profil du jeune est pris en compte.
 - 1.2. Les ressources et les besoins du jeune sont pris en compte.
2. **Le jeune prend une part active à sa préparation.**
 - 2.1. Le jeune respecte les exigences de l'organisateur du séjour de rupture.
 - 2.2. Le jeune s'implique dans la démarche.

3.3. Terrain d'enquête

Plus tôt dans ce travail (2.4.4. Rôle de l'éducateur social et relation éducative), nous identifions deux types de prises en charge dans le domaine du séjour de rupture. Nous les rappelons à nouveau brièvement ici :

- Des institutions éducatives dont le séjour de rupture fait partie du processus de prise en charge. Le séjour de rupture est géré par des éducateurs de l'institution et adressé à ses résidents. Le participant vit au foyer avant le séjour de rupture, il y retourne à la fin de l'expérience. Dans ce cas, participants et éducateurs se connaissent déjà plutôt bien du fait qu'ils se côtoient au quotidien.
- Des organismes spécialisés dans l'organisation de séjours de rupture. Les participants proviennent de différents milieux ; ils peuvent venir d'un foyer éducatif, directement de leur famille ou être soumis à une mesure pénale. Dans ce cas, il n'y a donc pas de vécu institutionnel commun. Une fois la prise en charge terminée, les participants regagnent généralement leur lieu de vie.

Notre recherche se concentre uniquement sur le deuxième type d'acteurs. La raison : nous nous intéressons à ce que vit le jeune venant de l'extérieur et qui se trouve soudainement parachuté dans une telle aventure.

3.4. Professionnels et échantillon

Mener une recherche avec d'anciens participants est une option que nous avons envisagée ; nous ne l'avons pas retenue, car cela aurait nécessité une charge de travail supplémentaire trop conséquente en regard du temps à disposition.

Pour notre enquête, notre choix d'échantillon se porte donc sur des éducateurs ayant l'expérience du séjour de rupture et de la prise en charge que cela implique. Dans un souci de crédibilité, nous ciblons des acteurs reconnus pour l'organisation de séjours de rupture. Pour des raisons de faisabilité, nous limitons notre champ de recherche à la Suisse romande. Nous avons fixé comme unique critère pour les professionnels une expérience d'au moins un séjour de rupture déjà accompli dans son intégralité. Cet échantillon doit nous apporter un regard et un questionnement réfléchis et matures sur le sujet.

Au total, nous avons collaboré avec cinq institutions spécialisées dans l'organisation de séjours de rupture pour adolescents. La réalité du terrain et le nombre restreint de structures proposant cette prise en charge ont donc limité nos partenaires de recherche. Nous jugeons tout de même ce terrain d'enquête raisonnable et suffisamment varié pour répondre à notre questionnement. Avec cet échantillon, nous pouvons « étudier les composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 149).

Nos deux hypothèses nous donnent accès à une double approche.

- La première hypothèse renvoie directement au jeune et à ses caractéristiques et à la manière dont les professionnels les prennent en compte dans la préparation du séjour de rupture. Nous cherchons à savoir si le jeune est au centre du processus.
- La seconde hypothèse renvoie à l'implication du jeune à travers le regard des éducateurs, ce qu'il fait concrètement pour se préparer. Nous interrogeons donc la manière de s'impliquer du jeune.

3.5. Méthode de recueil de données

Au vu du peu de certitude dont nous disposons concernant la préparation au séjour de rupture, notre travail est une recherche exploratoire-descriptive. En voici les particularités :

- Recherche exploratoire : ce type de recherche répond à la question « quoi ? » et est couramment utilisé pour des sujets peu documentés, comme c'est le cas dans notre situation. Nous cherchons donc à nous familiariser avec la préparation au séjour de rupture et apporter des éclairages sur la thématique.
- Recherche descriptive : ce type de recherche répond à la question « comment ? » et est utilisé pour des sujets un peu connus qu'on souhaite étudier et décrire plus précisément. Nous voulons donc proposer une image plus précise de la préparation au séjour de rupture et clarifier nos hypothèses.

Pour notre démarche de recherche, nous nous appuyons sur les étapes proposées par Van Campenhoudt et Quivy (2011, p. 186), à savoir :

1. Question de départ
2. Exploration (théorie, entretiens exploratoires)
3. Problématique

4. Construction du modèle d'analyse

5. Observation

6. Analyse des informations

7. Conclusions

Pour appuyer la partie théorique, nous avons effectué trois entretiens exploratoires qui complètent ou questionnent nos sources littéraires. Notre perspective de recherche est qualitative, les données que nous cherchons à analyser étant difficilement quantifiables ; la perspective qualitative sous-tend donc le « comment ? ». Nous voulons comprendre ce qui se joue dans cette prise en charge que constitue le séjour de rupture et interroger la manière dont on le prépare.

Nous avons opté pour deux types d'entretiens, selon le nombre de professionnels que pouvaient nous mettre à disposition les structures. Le premier – l'entretien individuel – se veut semi-directif, avec des questions semi-ouvertes. Cette méthode a l'avantage d'offrir une grande liberté de parole à la personne interrogée, tout en assurant un canevas de questions ouvertes et larges. Avec le second – le focus groupe – nous cherchons à ouvrir un échange entre professionnels, dans un contexte structuré, qui permette aux intervenants de mener une réelle réflexion commune et de croiser leurs regards.

L'observation participante aurait sans doute amené une quantité d'éléments forts utiles à notre recherche. Cette méthode n'a cependant pas été envisageable vu l'implication qu'elle exige et nos engagements professionnels respectifs.

3.6. Aspects éthiques et risques liés à la démarche

Notre posture de recherche doit faire l'économie de préconçus ; il s'agit de se méfier des évidences et des généralités pour atteindre un état de neutralité qui nous semble indispensable à toute recherche. Il est essentiel de construire le cadre de notre intervention avec les personnes qui accepteront d'y participer. Ainsi la place, le rôle, les besoins, les droits et les devoirs seront clairement définis.

Avant les entretiens et focus groupes, nous avons obtenu l'accord préalable des responsables des structures concernées, puis nous avons pris contact avec les éducateurs.

Le but de notre travail étant la recherche, nous avons investigué dans une optique de compréhension et d'approfondissement des connaissances d'un sujet. La curiosité mal placée n'a donc pas sa place dans notre processus.

Tout au long de nos démarches, nous avons respecté les principes directeurs de l'éthique de recherche, en particulier les suivants :

- Respect de la dignité humaine : protéger les intérêts de la personne et son intégrité. Dans notre cas, éviter les questions trop intimes, négatives, dénigrantes ou susceptibles de blesser la personne.

- Respect du consentement libre et éclairé : chaque personne rencontrée a librement donné son accord à participer à notre recherche, en toute connaissance de cause. Il n'y a eu aucune obligation et chacun était libre de retirer sa participation en tout temps. Par ailleurs, nous avons clairement informé nos interlocuteurs de la teneur de nos entretiens.
- Respect de la vie privée et des renseignements personnels : seules les données strictement nécessaires à une meilleure compréhension de notre sujet ont été abordées.
- Confidentialité et anonymat : nous avons rendu les données anonymes et les documents ont été détruits après leur exploitation pour la recherche.
- Impartialité et équité : nous avons cherché à rester le plus neutres possible dans nos jugements et à traiter également chaque personne rencontrée.

Malgré ces dispositions, nous sommes bien conscients que les biais d'observation existent et qu'ils font partie intégrante de la recherche.

Ce travail étant réalisé à deux, nous avons dès le début mis un accent particulier sur la communication au sein du binôme. Les conflits de valeurs, les points de vue divergents, des situations personnelles compliquées ont représenté autant de facteurs susceptibles de mettre à rude épreuve notre collaboration et notre complémentarité. Nous avons su adopter une posture professionnelle et se dire les choses franchement, de façon constructive, dans l'intérêt de notre recherche.



Withsunday Island, Australie

4

RÉSULTATS ET ANALYSE

« Impossible de se fuir ! Impossible de ne pas composer avec l'autre et de ne pas le supporter ! Impossible de ne pas se prendre en charge ! Il faut se porter, se supporter soi-même, arriver à marcher rien qu'avec soi-même, lâcher ce qui est trop lourd, ce qui fait trop mal, ce qui n'a jamais pu être mis en mots. »

(Georgette Ribot-Kainz)

4. RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

La partie analytique de ce travail se divise en deux parties distinctes.

Dans la première partie, il est surtout question d'aspects organisationnels et structurels : nous abordons la démarche et les principes d'analyse de notre travail, définissons les étapes que nous avons poursuivies et identifions la manière dont nous avons récolté les données. Nous apportons également des précisions quant à notre échantillon.

La seconde partie concerne l'analyse à proprement parler des données récoltées au cours des entretiens. Elle vise à vérifier, confirmer ou infirmer nos hypothèses. Nous nous centrons pour cela sur quatre dimensions (profil des jeunes, besoins / ressources des jeunes, exigences de l'institution, implication du jeune). Nous partons d'une analyse large (intergroupe) pour ensuite spécifier des éléments représentatifs des tendances de chaque groupe (intragroupe). Nous analyserons finalement les éventuelles divergences au sein d'un même groupe.

4.1. Démarche et principes d'analyse

En amont de l'analyse, il y a un travail important de recueil de données, par le biais d'entretiens (individuels ou en groupe – focus groupes) et de retranscription. Nos hypothèses et sous-hypothèses, conjuguées aux entretiens exploratoires et aux premiers contacts que nous avons eus avec nos potentiels partenaires sont à la base de notre réflexion pour la conception de notre grille d'entretien. Il serait plus correct de parler de grilles d'entretien au pluriel. En effet, notre première grille d'entretien reposait sur la probabilité que chaque structure disposait des participants avant même le début du séjour de rupture. Nos recherches initiales nous ont démontré que ce n'était pas le cas pour toutes les structures que nous allions rencontrer. Dès lors, il nous a fallu construire deux grilles d'entretien orientées selon que le jeune est actif ou non durant la préparation du séjour de rupture. Nous avons finalement proposé une troisième grille d'entretien, destinée aux focus groupes.

Les grilles d'entretien ont été conçues en nous basant sur les hypothèses et sous-hypothèses préalablement définies que nous voulions vérifier. Pour bien saisir la structure de notre analyse, nous rappelons ci-dessous les hypothèses et sous-hypothèses que nous avons fixées :

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Le jeune est au centre du processus de préparation du séjour de rupture.<ol style="list-style-type: none">1.1. Le profil du jeune est pris en compte.1.2. Les ressources et les besoins du jeune sont pris en compte.2. Le jeune prend une part active à sa préparation.<ol style="list-style-type: none">2.1. Le jeune respecte les exigences de l'organisateur du séjour de rupture.2.2. Le jeune s'implique dans la démarche. |
|--|

4.1.1. Forme et déroulement des entretiens

Comme évoqué plus haut, nous avons mené deux types d'entretiens, selon les disponibilités des éducateurs et des structures éducatives.

- Entretien individuel. Pour deux structures, nous nous sommes entretenus avec un seul professionnel. Un entretien a été mené par l'un de nous deux ; l'autre par les deux.
- Focus groupe. Pour trois structures, nous avons pu disposer de plusieurs professionnels (deux, trois et cinq). Nous avons mené un focus groupe chacun individuellement et un focus groupe à deux.

Au total, nous nous sommes donc entretenus avec douze éducateurs provenant de cinq organisations spécialisées dans les séjours de rupture.

L'entretien individuel permet de se concentrer sur les dires d'une seule personne, de cadrer l'échange et de relancer au besoin, pour creuser et obtenir les informations nécessaires. Pour la personne questionnée, l'entretien individuel semi-directif pour lequel nous avons opté offre une grande liberté de parole. Son discours reflète généralement bien sa pensée, car il échappe au biais du conformisme que peut représenter la présence d'autres personnes.

Dans notre cas, le focus groupe peut être défini comme une discussion orientée sur un sujet au sein d'un petit groupe de professionnels. La discussion est structurée et orientée grâce à la grille d'entretien que nous avons construite. Pour notre recherche, il s'agit d'un échange, d'interactions entre les éducateurs d'une même structure, sous une forme détendue. Le grand avantage que nous relevons du focus groupe est qu'il offre la possibilité aux participants de prendre du recul, de remettre en question leurs idées et d'interroger leurs collègues. En peu de questions, il est possible d'obtenir une grande quantité d'informations. Le principal inconvénient est qu'il peut parfois biaiser les discours, dans le sens où l'un ou l'autre participant préfère se rallier à l'opinion de la majorité, plutôt que défendre le contraire. Sans pouvoir vérifier cela, nous avons senti de l'authenticité dans les propos des professionnels rencontrés pour nos focus groupes.

Les entretiens ont duré entre 50 minutes et 1h30. Évidemment, plus il y avait de protagonistes, plus les entretiens ont duré, les réflexions des uns alimentant les propos des autres. Comme expliqué, ces entretiens ont été menés seul ou à deux, en fonction des disponibilités que nous permettaient nos engagements professionnels. Dans la mesure du possible, les échanges ont eu lieu dans les locaux des organisateurs de séjours de rupture. Pour des raisons d'organisation et de contraintes géographiques, deux entretiens ont dû se dérouler dans des lieux publics.

Chaque entretien a été enregistré sur dictaphone, en accord avec les personnes, et est disponible au besoin. L'enregistrement permet d'être plus attentif et de se concentrer sur ce qui est dit, plutôt que manquer des éléments importants, occupé à prendre des notes. Pour le focus groupe avec cinq éducateurs, en plus de l'enregistrement, nous avons décidé, avec l'aval des personnes concernées, de filmer l'échange. Cette démarche offrait un plus grand confort pour la retranscription de l'entretien. Nous n'avons pas transmis les grilles d'entretien à l'avance, dans le souci d'éviter les réponses toutes prêtes et de favoriser la spontanéité.

4.1.2. Retranscription des entretiens et grille d'analyse

Sur les cinq entretiens, trois ont été retranscrits dans leur intégralité, mot pour mot ; nous en avons retranscrit un de façon sélective ; un dernier a été retranscrit partiellement directement dans la grille d'analyse. Au sujet des données recueillies, Van Campenhoudt et Quivy affirment qu' « il faut organiser ce matériau d'une manière qui permette son analyse » (2011, p. 199). Notre grille d'analyse a ainsi été pensée et élaborée sur la base de nos hypothèses et sous-hypothèses.

Le but premier de l'analyse est d'isoler les éléments significatifs permettant de vérifier ou d'annuler nos hypothèses. Pour chaque entretien, nous avons ainsi organisé dans notre grille d'analyse les informations recueillies par dimension. Une analyse transversale et comparative de nos grilles d'analyse a fait ressortir les tendances, les similitudes et les divergences entre les institutions. Dans un deuxième temps, nous avons spécifié les éléments représentatifs des tendances de chaque groupe pour finalement souligner les propos propres à chaque individu au sein d'un même groupe (pour les focus groupes). En définitive, nous sommes partis d'une analyse large pour finalement l'affiner le plus possible.

4.1.3. Données générales sur l'échantillon

Pour composer notre échantillon, il a fallu composer avec la réalité du terrain ; à savoir que peu de structures en Suisse romande sont spécialisées dans ce type de prise en charge et que les éducateurs qui y travaillent passent une bonne partie de leur temps en séjour, justement, et sont donc peu disponibles.

À force d'insister, nous sommes tout de même parvenus à réunir une douzaine de professionnels provenant de cinq organisations. Comme mentionné dans la partie méthodologique du présent travail, l'unique critère pour les éducateurs que nous avons rencontrés était une expérience d'au moins un séjour de rupture accompli dans son intégralité. Sur les douze éducateurs interrogés, onze avaient plusieurs années d'expérience dans le domaine, et donc de nombreux séjours à leur actif. Notre échantillon se compose de six femmes et six hommes.

Il a été convenu, tant avec les directions qu'avec les éducateurs, que l'anonymat serait respecté. Pour faciliter l'interprétation de l'analyse qui suit, nous donnons quelques indications élémentaires sur les structures.

<ul style="list-style-type: none"> - Structure 1, ci-après abrégée S1 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séjours d'1 semaine ▪ À la montagne ▪ Max. 4 jeunes de 8 à 18 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - Structure 4, ci-après abrégée S4 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séjours d'environ 6-8 semaines ▪ En mer / sensibilisation à l'environnement ▪ 4 à 8 jeunes de 14 à 18 ans
<ul style="list-style-type: none"> - Structure 2, ci-après abrégée S2 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séjours d'environ 4 semaines ▪ En pleine nature / sportif ▪ 8 jeunes de 12 à 18 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - Structure 5, ci-après abrégée S5 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séjours de 2 semaines ▪ Séjours sportifs ▪ 1 à 3 jeunes de 14 à 18 ans
<ul style="list-style-type: none"> - Structure 3, ci-après abrégée S3 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séjours d'environ 6-8 semaines ▪ En mer ▪ 4 à 7 jeunes de 15 à 18 ans 	

4.2. Analyse des données

Dans cette partie analytique, nous reprenons les quatre dimensions mentionnées plus tôt :

- Profil du jeune
- Ressources et besoins du jeune
- Respect des exigences
- Implication dans la démarche

L'analyse des données recueillies auprès des professionnels des cinq structures doit nous permettre d'une part de comprendre ce qu'est la phase préparatoire des séjours de rupture et d'autre part de vérifier nos hypothèses et sous-hypothèses.

Pour saisir à qui appartiennent les propos, nous avons attribué un code à chaque éducateur que nous avons rencontré. Pour rendre la lecture plus fluide, nous utilisons uniquement le masculin, bien que des éducatrices et des éducateurs aient participé à notre démarche.

- Structure 1
 - Éducateur 1 **S1**
- Structure 2
 - Éducateur 1 **S2-E1**
 - Éducateur 2 **S2-E2**
 - Éducateur 3 **S2-E3**
 - Éducateur 4 **S2-E4**
 - Éducateur 5 **S2-E5**
- Structure 3
 - Éducateur 1 **S3-E1**
 - Éducateur 2 **S3-E2**
- Structure 4
 - Éducateur 1 **S4**
- Structure 5
 - Éducateur 1 **S5-E1**
 - Éducateur 2 **S5-E2**
 - Éducateur 3 **S5-E3**

Les citations choisies illustrent des tendances et visent à vérifier nos hypothèses et sous-hypothèses, à les nuancer ou à les infirmer. Il est possible que des éléments d'analyse apparaissent dans plusieurs parties, si nous les estimons pertinents et appropriés.

4.2.1. Préparation centrée sur le jeune

Au travers de ce chapitre, nous cherchons à analyser les pratiques, la place et l'influence des divers acteurs en présence afin de comprendre quelle est la place accordée au jeune durant la phase préparatoire.

Pour certaines structures (S1, S5), le travail sur et avec les jeunes s'effectue uniquement durant le séjour de rupture à proprement parler et le jeune n'est pas du tout associé à la phase préparatoire. Le but recherché par ces structures est de créer un effet de choc et une rupture mobilisatrice capable d'amorcer un changement. Il est à noter que ces structures effectuent des séjours de courte durée et qu'elles répondent volontairement à des besoins de placement urgents. Pour elles, créer une phase préparatoire permettant d'intégrer le jeune n'est ni possible ni souhaitable.

D'autres structures (S2, S3, S4) ont la volonté de mettre le jeune au centre du processus. La phase préparatoire représente pour elles un moment crucial : la qualité et le soin apportés lors de la préparation influencent grandement la suite du processus. Nous notons encore que la durée du séjour (quatre à huit semaines) semble nécessiter une implication du jeune, car celle-ci permet de le préparer au mieux à ce qu'il va vivre. La manière dont les éducateurs présentent le séjour influence les représentations que le jeune s'en fait. Pendant la préparation, c'est important qu'il puisse se représenter au mieux ce qu'il va vivre et qu'il puisse ensuite se confronter à ce qu'il aura projeté.

Nous observons des divergences dans la manière de mener l'action, mais le but recherché est le même. Les intervenants souhaitent que le jeune devienne preneur du projet, qu'il choisisse de l'intégrer et qu'il en devienne acteur.

Pour ces organisateurs, la phase préparatoire est une période propice à l'observation. Pour les structures qui cherchent à mettre le jeune au centre de la préparation, l'idéal est de pouvoir déjà travailler à la mise en place de projets et d'objectifs.

« On voit bien ce que ce jeune-là il va pouvoir travailler durant ce séjour, vers quoi on va essayer de l'amener, et ça pour nous c'est assez vite clair, même après cette journée d'observation. » (S2-E1)

Le séjour de rupture n'est pas qu'une aventure personnelle ; l'équilibre des groupes est une préoccupation souvent évoquée par les professionnels. Nous pouvons donc affirmer qu'au centre, il y a le jeune, mais il y a aussi le groupe. Le processus de préparation c'est de préparer le jeune en individuel à vivre une expérience de groupe. Dans l'idéal, la phase préparatoire sert à constituer des groupes homogènes. Certains éducateurs remettent même en question leur préparation, dans l'optique de mieux tendre à cet idéal.

« Le travail en amont, il faut vraiment le faire différemment, pour créer au moins un noyau dans le groupe, pour que le jeune nous connaisse mieux, nous aussi. » (S2-E2)

Si la place octroyée au jeune lors de la phase préparatoire semble dépendre de facteurs internes – comme la pédagogie institutionnelle ou les volontés individuelles des professionnels –, certaines causes externes ont été relevées. Les relations avec les mandataires reviennent régulièrement dans les entretiens et les focus groupes.

« Les services placeurs, ils ont tendance à attendre la dèr. Pour nous, c'est plus compliqué, mais pour le jeune aussi, parce qu'il n'a aucun recul. Et là, c'est la dèr, quoi. C'est l'urgence. » (S2-E3)

La plupart des éducateurs relèvent que le vrai travail se fait lors du séjour et qu'il est difficile d'amorcer un travail de fond avec le jeune en amont, car la durée de la phase de préparation est relativement courte et le nombre de rencontres est limité. Certains autres facteurs ont été relevés pour expliquer ces difficultés : les éducateurs ont d'autres obligations professionnelles durant cette période (préparation d'autres séjours, suivi d'autres jeunes, etc.) et le financement des mesures couvre majoritairement le séjour et le suivi post-séjour.

Malgré la bonne volonté des éducateurs, ceux-ci doivent donc composer avec ces paramètres qui restent parfois difficiles à anticiper. Il n'est pas non plus souhaitable que cette phase préparatoire s'étire trop ; à l'adolescence, le temps de projection est relativement court. Les éducateurs rencontrés relèvent régulièrement ne pas avoir beaucoup de marge de manœuvre durant cette période. Ils parlent de travail dans l'urgence, car bien souvent les jeunes sont placés peu de temps avant le départ et de surcroît lorsque la situation est déjà passablement dégradée. Le travail avant de partir n'est donc tout simplement pas toujours possible malgré les meilleures volontés.

« L'urgence c'est l'urgence des gens qui veulent une solution pour les jeunes. Donc on nous demande toujours de faire quelque chose au plus vite pour embarquer un jeune. » (S4)

Chaque institution cherche à se positionner sur le marché en tenant également compte des besoins des mandataires. Il semble donc que les acteurs s'influencent mutuellement. Les mandataires portent une responsabilité importante, celle d'orienter le jeune vers une structure adaptée à son profil. L'idée de mettre le jeune au centre de la réflexion est donc aussi à chercher en amont des placements.

« C'est le travail du mandataire de savoir si c'est dangereux ou pas, si c'est possible ou pas, si... Je dirais aussi, la question est retournée au mandataire. » (S1)

En résumé

- Deux types de structures : celles qui intègrent les jeunes à la phase préparatoire et celles qui ne le font pas
- Pour chaque type de structure, des buts et des enjeux différents
- Grande influence du mandataire et de ses décisions sur le travail des structures
- Influence de la durée du séjour sur la place accordée au jeune
- Influence de l'urgence de la prise en charge lorsque l'on étudie la place accordée au jeune

Prise en compte du profil du jeune

Les divers éléments d'analyse du chapitre précédent nous offrent déjà passablement de clés de compréhension pour cerner les enjeux liés au profil des jeunes, à la manière dont il est pris en compte et comment il influence la phase préparatoire. En introduction de cette partie, nous proposons cette citation tirée de l'un de nos entretiens.

« Tout le monde a des caractéristiques différentes, on peut les nommer, mais elles sont toutes différentes. » (S4)

La prise en compte du profil du jeune lors de la phase préparatoire du séjour de rupture dépend du type de structure. Comme nous l'avons vu, celles qui n'intègrent pas le jeune à la préparation ne prendront pas non plus en compte et ne seront pas influencées par son profil. Au mieux, elles pourront bénéficier de notes ou de dossiers, mais la plupart considère qu'il s'agit d'un biais à l'observation et ne cherchent tout simplement pas à connaître les spécificités du jeune avant le départ.

« Nous n'avons pas accès à toutes les informations. Je pense que c'est mieux pour nous. Ils démarrent tous à la même enseigne, on les prend tous pareils. » (S5-E1)

Pour celles qui cherchent à intégrer le jeune à la phase préparatoire, la prise en compte du profil sert de base à l'ensemble des étapes de l'expérience ; cela aide aussi les éducateurs comme les jeunes à savoir avec qui ils partent. Cela permet également de voir si le moment est bien choisi, s'il n'est pas trop tôt ou trop tard pour une telle démarche. L'importance de se connaître et de se reconnaître avant le départ est un atout. La phase préparatoire sert avant tout à tester le jeune et à voir comment il réagit dans certaines conditions.

« On les met dans une situation un peu difficile pour voir leurs réactions, par rapport à nous, au groupe, à l'activité et à eux-mêmes aussi. En fait, ce qui est super dur je trouve, c'est le jeune avec nous, le jeune dans les groupe et puis... et bien là-bas, le jeune avec le stress de l'activité qu'il va rencontrer. » (S2-E2)

Dans notre cadre théorique, nous évoquons largement la construction de l'identité à l'adolescence, mais également les spécificités des adolescents en grande difficulté. Ces thématiques ont un lien direct avec ce chapitre. Rappelons ici que l'un des grands enjeux de l'adolescence est de se constituer une identité qui permette d'exister, de vivre avec soi-même ainsi qu'en

groupe. La pression et les défis concernant sa propre personne ou son environnement agissent comme force de croissance rendant possible l'accomplissement de l'individu.

Il ressort de nos entretiens que c'est justement ce qui fait défaut aux jeunes en rupture. Les éducateurs rencontrés décrivent des jeunes en échec dans plusieurs domaines de la vie : personnel, social, familial, scolaire, professionnel.

Ces problèmes ne sont pas propres à l'adolescent en rupture, ils peuvent concerner tous les adolescents à un moment de leur vie. Ce qu'il faut mettre en balance, c'est le niveau et la durée d'enlèvement qui impliquent et conduisent à l'état de rupture. Les intervenants parlent de jeunes difficiles à atteindre et les tendances observées révèlent une population de plus en plus jeune, immature pour son âge, perdue, démobilisée, insécurisée, sans perspective et souvent inatteignable pour les personnes qui les encadrent. Dans notre cadre théorique, nous abordons également comment les comportements adoptés rendent visibles les déséquilibres psychiques. Les éducateurs parlent de consommation abusive d'alcool et de cannabis, de violences, de vols, de deal, etc. Les structures sont parfois forcées de tenir compte de ces caractéristiques et d'adapter constamment non seulement la phase préparatoire, mais également les séjours.

« Y a toutes sortes de cas de figure. Vraiment toutes sortes. Y a des problèmes de dépendance, de cannabis, y a des problèmes de... d'inversion jour-nuit, y a des problèmes de comportement, y a des problèmes de démotivation massive, y a des problèmes de déprime, dépression, y a des problèmes de pas savoir comment faire avec les copains... » (S1)

L'habitude de l'échec et de la rupture engendre certaines habitudes difficiles à déconstruire. Ces jeunes n'ont souvent pas d'autres repères que ceux du groupe de pairs déviants auquel ils appartiennent. Ces dynamiques de groupes sont difficiles à déconstruire tant les schémas sont ancrés dans les habitudes de vie. La violence verbale et physique est un mode d'expression courant et la relation à l'adulte est compliquée. Les jeunes en rupture n'ont généralement pas peur, ni conscience des conséquences de leurs actes.

Une certaine frange de cette population est fortement institutionnalisée. Ces adolescents sont habitués aux foyers et aux éducateurs, ils ne reconnaissent aucune autorité et font preuve d'une grande force de résistance.

« C'est généralement des jeunes qui ont déjà été placés partout. Nous, on prend des jeunes qui ont été placés en foyer ou ailleurs, donc ils ont déjà eu une grosse palette de sanctions. [...] Généralement, on n'est pas appelé pour le premier délit, il y a déjà eu institutions, foyers, Clairière¹⁹. » (S5-E1)

¹⁹ Il fait référence ici à La Clairière, centre éducatif, d'observation et de détention pour adolescents, à Genève.

Les éducateurs décrivent des milieux socio-économiques variés où toutes les couches de la population sont représentées. Si l'origine sociale du jeune ne permet pas à elle-seule d'expliquer un glissement vers la rupture, il est toutefois relevé une plus grande proportion de jeunes issus des couches les plus précaires.

Les intervenants ont, dans la majorité, été confrontés à des pathologies psychologiques. La gestion de ces profils ne fait pas l'unanimité : certains éducateurs s'en accommodent plus ou moins bien, d'autres fixent des limites et tentent de se prémunir d'événements fâcheux. La phase préparatoire leur permet d'apprécier ces situations. Tous ont conscience des risques liés à une telle prise en charge (la sécurité, la dynamique de groupe, l'iniquité, etc.) et tout est plus compliqué à gérer. La prise en compte de troubles psychologiques nécessite une vigilance particulière.

« Un jeune qui s'accroche à son projet, je pense que c'est une super sécurité pour l'embarquer. Un jeune qu'il faut aller chercher, c'est bizarre. C'est là qu'on arrive sur une histoire de limites. Ça dépend comment moi j'arrive à le sentir avec cette problématique. » (S4)

Il faut à nouveau noter que les mandataires portent une certaine responsabilité dans l'orientation des jeunes, dans la prise en compte des profils comme dans la transmission d'informations.

« Le travail du juge en amont, c'est à lui de fournir des jeunes qui ont le profil adapté. C'est lui le principal décideur. Nous, en général, on accepte les jeunes qu'on nous propose. Donc le profilage est plutôt en amont. [...] Le premier paravent c'est le juge. » (S5-E1)

La préparation du séjour de rupture ne se déroule pas toujours dans des conditions optimales. Outre le fait que les mandataires placent régulièrement le jeune à la dernière minute, un certain nombre d'informations sur les participants font défaut.

« On sait quels sont leurs types de problèmes, mais des fois les mandataires euh... Je ne dis pas qu'ils nous disent pas les choses, mais c'est un peu compliqué de savoir avec qui on embarque. Donc, moi j'essaie d'avoir ces informations et j'essaie aussi de voir où le jeune en est et puis comment il va pouvoir évoluer dans le contexte d'un bateau. » (S4)

Dans notre cadre théorique, nous nous référons notamment à Le Breton (2015) pour expliquer qu'une grande partie des jeunes "à problèmes" sont en réalité victimes de leur environnement : un milieu nuisible qui ne leur permet pas le développement nécessaire à l'adolescence. Dans l'immense majorité, les jeunes orientés vers les structures que nous avons étudiées sont en rupture familiale. Les éducateurs nous décrivent un large spectre de styles parentaux. Ils évoquent aussi la responsabilité des parents, leurs difficultés, mais surtout leurs limites. Les éducateurs décrivent un profil relativement récent : beaucoup de jeunes semblent être surprotégés, ils ne parviennent pas à gérer leur frustration, n'ont pas de limites, imposent leur loi et deviennent tout-puissants.

« Le dépassement des parents. Il y a aussi quand même cette pression de la société, où il faut tout bien faire et en fait, les parents, [...] ils ne tiennent pas. Ils ont du mal à tenir le cadre en fait. Et ce n'est pas toujours de la mauvaise volonté. Un peu dépassés quoi. » (S2-E5).

L'une des grandes constantes des profils se situe dans l'échec scolaire et professionnel de ces jeunes. Cette problématique est sérieuse, car ces échecs sont source d'exclusion et de rupture de plus en plus précoces. L'échec scolaire agit comme un tremplin à la délinquance et aux autres dérives constatées par les professionnels. Dans une société basée sur la productivité et la compétition, l'échec scolaire et professionnel renforce l'impossibilité de se projeter.

Le séjour de rupture représente très souvent le dernier rempart ; on y a recours lorsque la situation est déjà passablement dégradée et le profil des jeunes correspond donc à ces paramètres. Aucun intervenant ne parle de séjour préventif. Il s'agirait donc plutôt d'agir lorsque l'on ne sait plus quoi faire de ces jeunes.

« Leur point commun, c'est que les adultes qui s'occupent d'eux – éducateurs, enseignants, parents, juges, assistants sociaux – sont inquiets et savent plus tellement quoi faire, pis se disent "mais une semaine au vert, ça permettra de réfléchir, de... de calmer le jeu aussi". » (S1)

Les caractéristiques de ces adolescents sollicitent fortement les compétences professionnelles et personnelles des éducateurs. Ils disent ne rien pouvoir lâcher, car c'est déjà durant la phase préparatoire que le jeune sent si l'équipe éducative tient la route.

« J'essaie juste d'avoir un souffle de plus que le jeune. Dans la préparation, ce que j'essaie, ce que je fais, et bien j'essaie de tenir la route avec tout ça. » (S4)

En résumé

- La prise en compte du profil dépend du type de structure, mais également de la personnalité des éducateurs.
- Seules les structures qui donnent une place au jeune cherchent à prendre en compte son profil.
- Le profil influence le travail des éducateurs.
- Certaines constantes peuvent être repérées au niveau des profils, cependant il est primordial de considérer chaque jeune dans sa singularité.
- Dans l'idéal d'une préparation à un séjour de rupture, le profil du jeune est pris en compte ; dans la réalité de l'action professionnelle, les structures et les éducateurs endurent certaines contraintes qui les en empêchent.

Prise en compte des besoins et des ressources du jeune

Le profil des jeunes précédemment évoqué permet d'élargir la réflexion. Ici, nous mettons en lumière certaines ressources et besoins de ces jeunes et comment les structures et les éducateurs les prennent en considération durant la préparation, en fonction de leur volonté et de leurs possibilités.

Certaines structures pensent que leur programme serait bien plus adapté à des jeunes dont la situation n'est pas encore trop péjorée. La prise en compte des besoins et de ressources serait plus facile et permettrait d'atteindre de meilleurs résultats.

« Je pense qu'un programme comme ça s'adresse très très bien à des jeunes qui ne savent plus très bien où sont leurs motivations. Des jeunes assez faciles et qui pourraient être boostés. » (S4)

Les structures qui, volontairement ou non, ne prennent pas en considération le jeune durant la phase préparatoire ne sont pas influencées par les besoins des jeunes ; elles n'y ont de toute façon pas accès. C'est donc au moment du départ et plus encore durant le séjour de rupture que le travail sur les ressources et les besoins du jeune peut commencer.

Certains besoins génériques sont assez bien identifiés, même par les structures qui n'intègrent pas le jeune à la phase préparatoire. Toutefois, les structures qui cherchent à prendre en compte les besoins du jeune durant la préparation du séjour de rupture rapportent que les adolescents ont également des besoins spécifiques.

« En fait, je me construis une sorte d'image du jeune et puis je peux essayer de comprendre : est-ce qu'il a envie de bouger ou pas, qu'est ce qui est dur pour lui ? » (S4)

La phase préparatoire offre donc des possibilités d'identifier des besoins, pour autant que les structures qui le désirent disposent de suffisamment de temps et de moyens. Le niveau de prise en compte des besoins n'est pas identique pour tous. Cela dépend des mêmes paramètres que nous avons isolés aux chapitres précédents, avec un complément que nous situons au niveau de la lecture subjective des besoins du jeune par les éducateurs.

L'identification et la prise en compte des besoins sont importantes pour les structures qui travaillent avec le jeune lors de la phase préparatoire. Elles engagent le professionnel à questionner le sens de son action vis-à-vis des jeunes et apportent de la cohérence à ce qu'il entreprend. La prise en compte des besoins sert généralement à anticiper et préparer les projets, à définir des objectifs, mais aussi à adapter la prise en charge.

« Le but c'était de pondre un projet avec des objectifs, avant le départ. C'est important. Et avec le jeune en fait. Des objectifs propres à chaque jeune. Des objectifs individuels précis qu'on fait avant de partir, comme ça il peut se projeter. » (S3-E1)

Le profil des jeunes qui participent à un séjour de rupture correspond aux besoins relevés tant par les éducateurs que dans notre cadre théorique. Nous pouvons par exemple mettre en relation le manque de maturité avec l'angoisse et la peur qui correspondent à un besoin de sécurité.

Les personnes interrogées évoquent également des carences en termes de confiance ; celle-ci est généralement rompue entre le jeune et l'adulte. La légitimité d'un éducateur se gagne avec le temps. Il est important de se faire reconnaître pour créer le lien de confiance. Une partie de ce travail peut être engagé durant l'étape préparatoire, même si le lien éducatif se construit principalement durant le séjour.

« On essaie de mettre la confiance en route dans la préparation. [...] C'est aussi important pour moi. Je leur dis souvent "j'ai besoin d'avoir confiance en vous". »
(S4)

Pour ces jeunes en rupture, la confiance et l'estime de soi sont également très faibles. Les difficultés éprouvées à savoir qui ils sont engendrent des automatismes d'opposition et des comportements inadaptés. Ce sont des jeunes qui éprouvent de très grandes difficultés à répondre à l'impérieuse question de l'adolescence que nous développons longuement dans notre cadre théorique : « qui suis-je ? ».

« J'ai envie de dire que c'est le besoin d'être. [...] Besoin d'être, de savoir qui je suis. [...] Ils sont dans ces conflits. [...] T'es là en train de devoir te créer en tant qu'individu, en tant que jeune adulte, et pis qu'en fin de compte tu patauges là au milieu. » (S3-E2)

Le manque de repères est régulièrement abordé par les éducateurs ; il s'agit souvent de jeunes livrés à eux-mêmes. Malgré les attitudes d'opposition et de défiance à l'autorité, il semble exister chez ces jeunes un besoin inconscient de créer du lien et de s'accrocher à quelque chose ou à quelqu'un pour pouvoir se lancer. Les jeunes ont besoin de pouvoir ressentir que les adultes qui les accompagnent tiennent la route, qu'ils ne lâchent rien, ils ont besoin d'exemples. Pour les éducateurs, la disponibilité, l'honnêteté et la fiabilité sont des notions notables. Le cadre doit être clair pour que les jeunes comprennent ce qui les attend sur place. Même si la réalité est toujours différente, les éducateurs ont à cœur de leur présenter le séjour au plus proche de la réalité afin qu'ils parviennent à se projeter et qu'ils ne se sentent pas trahis.

Un jeune qui, durant la phase préparatoire, devient preneur de la mesure ou du placement, amorce une conscientisation de sa situation et s'ouvre au changement, il devient acteur. Si les jeunes se rendent généralement compte que quelque chose ne va pas, seule une infime partie parvient réellement à faire ce travail de conscientisation. L'envie de vivre quelque chose de fort et l'excitation de partir à l'aventure aident parfois.

« Un besoin de prendre de la distance. Ils pataugent, ils sont en échec partout. [...] Et ils ont la tête dedans... Besoin de vivre autre chose. Là, si on parle de rupture, oui. Mais rupture plutôt comme un recul, prendre de la distance. [...] Et besoin de faire autre chose. » (S3-E1)

Certains jeunes se livrent plus que d'autres mais les besoins ne sautent pas aux yeux et nécessitent un travail de réflexion, d'analyse ou de confrontation. La personnalité de l'éducateur, sa capacité à entrer en résonance avec le jeune et sa lecture singulière des besoins sont à considérer. Les éducateurs acceptent également de ne pas tout savoir et de ne pas tout maîtriser avant le départ. Des éléments flagrants se révèlent durant la préparation, mais quantité d'autres n'apparaissent que durant le séjour. L'intuition est aussi nécessaire d'un côté comme de l'autre.

« Il y en a, je sens bien, qui ne parlent pas de leurs difficultés. Mais ils sont d'accord pour qu'on y aille ensemble. » (S4)

Certains lieux et certaines activités facilitent la prise de contact entre jeune et éducateur, ce qui permet de faire émerger des besoins. Certaines structures qui impliquent le jeune utilisent par exemple la préparation en pleine nature comme facilitateur. D'autres rencontrent le jeune dans un bar ou un bureau. Le temps à disposition et le but à atteindre durant cette phase de préparation ont leur influence.

L'évaluation des aptitudes physiques du jeune n'est pas systématique et dépend encore de la volonté et des possibilités des structures et des éducateurs. La plupart des structures ne pratique pas d'évaluation systématique ; les éducateurs n'ont pas le temps ni les moyens de le faire. Leurs séjours sont prévus pour convenir au plus grand nombre. Les activités proposées durant le séjour de rupture sont souvent modulables et permettent de s'adapter en cas de besoin. La distance à parcourir, par exemple, peut être adaptée. Il existe cependant certains critères minimaux qui permettent de prendre part à un séjour. Un jeune souffrant de problème de mobilité éprouvera logiquement de la difficulté à effectuer certaines activités.

Certaines structures organisent des journées d'observation. Il ne s'agit généralement pas de mise en condition réelle, mais d'activités accessibles qui permettent d'évaluer la résistance physique et psychologique du jeune. Les jeunes possèdent généralement des aptitudes physiques couvrant largement les exigences que ces activités requièrent, mais ils ne se rendent pas compte, dans la réflexion, de ce dont ils sont capables. La déstructuration psychique et le manque de maturité de cette population prend toute sa dimension lorsque le mental bloque le corps. Les intervenants rapportent que la plupart de ces jeunes bloque face au moindre effort et les structures sont forcées d'en tenir compte.

« La question centrale que l'on se pose : "est-ce que l'on répond vraiment à leurs besoins ou est-ce qu'on leur en demande trop par rapport aux ressources qu'ils ont ?". » (S2-E4)

Même s'il ne s'agit pas d'aptitudes individuelles, le groupe est une ressource fréquemment évoquée. L'autorégulation des jeunes au sein d'un groupe engendre parfois des effets surprenants. Le groupe est cadrant, il dynamise et permet à l'individu de se remettre en question et de se remobiliser. Les éducateurs ont généralement le souci de créer un groupe d'individus aux aptitudes sociales adaptées. La notion d'appartenance est également développée dans notre cadre théorique, les éducateurs en ont beaucoup parlé.

« L'intelligence collective, la sensibilité collective du groupe est hyper importante. Et souvent entre eux, ils se donnent des conseils, des tuyaux, des engueulades extraordinaires. [...] On pousse à ça le plus possible, à ce que le groupe soit source de ressource, pour trouver des clés de ressources, des envies de grandir. »

(S1)

En résumé

- La prise en compte des besoins et des ressources dépend du type de structure, mais également de la personnalité des éducateurs.
- Seules les structures qui donnent une place au jeune cherchent à prendre en compte ces paramètres.
- Certaines constantes peuvent être repérées au niveau des besoins et des ressources, cependant il est primordial de considérer chaque jeune dans sa singularité.
- La phase préparatoire permet de faire émerger des besoins ; cela permet de créer un projet éducatif avec des objectifs.
- Les ressources souvent limitées des jeunes sont source de questionnement et de préoccupation pour les éducateurs.
- La dynamique de groupe dépend de l'appréciation et de la prise en compte des caractéristiques individuelles.
- Il existe un décalage entre ce que la plupart des structures qui voudraient intégrer le jeune souhaitent faire et ce qu'elles parviennent réellement à mettre en œuvre.



Cañon del Colca, région d'Arequipa, Pérou

4.2.2. Participation active du jeune à la préparation

Nous constatons que trois des cinq structures (S2, S3, S4) rencontrent le jeune avant le départ et ont ainsi la possibilité de travailler avec lui. Les trois structures en question sont celles qui proposent les séjours de plus longue durée (de quatre à huit semaines). L'implication du jeune dans la préparation du séjour de rupture pourrait donc dépendre en partie de la durée de celui-ci. Mais ce n'est pas l'unique explication.

Si la préparation diffère d'un organisateur à l'autre, les éducateurs partagent cependant l'importance de se connaître déjà un peu avant le départ pour une longue aventure. Lors de la préparation, il s'agit donc de faire un pas vers l'autre, de mettre les chances de son côté, de sécuriser la suite par une connaissance mutuelle entre participants, jeunes et éducateurs. Nous nous référons ici à la vision de Gérard Gratier de cette phase qu'il qualifie de « talon d'Achille » de l'expérience. Une bonne préparation permet de se donner des chances de réussite, alors qu'une préparation négligée peut mettre en péril la suite de la prise en charge.

Apprendre à se connaître, se préparer ensemble, découvrir l'autre ; toute la phase de préparation du séjour de rupture tend à minimiser les situations de stress qui pourraient péjorer le déroulement de l'expérience. Les éducateurs en conviennent, il est plus confortable de partir avec des personnes qu'on connaît.

« C'est beaucoup plus léger à partir avec ces jeunes-là, parce qu'on a passé deux-trois jours ensemble et eux aussi nous connaissent. C'est stressant de partir avec des adultes qu'ils connaissent pas. » (S3-E1)

Nous soulevons cette volonté commune aux éducateurs encadrant des séjours de rupture de longue durée d'avoir la possibilité de faire connaissance avec les jeunes qu'ils vont encadrer. Certains vont plus loin et émettent la difficulté, voire la frustration de ne pas pouvoir faire plus. Avec le temps et l'expérience, une prise de recul devient possible et incite à faire différemment durant la préparation. Il y a une volonté non seulement que les éducateurs connaissent les jeunes, mais aussi que les jeunes se connaissent entre eux. Nous observons une tendance chez les professionnels à mettre en place des conditions de préparation favorables à la création d'un noyau de jeunes au sein du groupe. Il est évidemment plus aisé de s'engager dans une expérience en milieu inconnu avec un groupe déjà soudé plutôt qu'avec un groupe hétéroclite dont les membres ne partagent rien en commun.

Les éducateurs des trois structures s'accordent sur le fait que la préparation doit viser avant toute chose à vérifier l'envie du jeune. Partir avec un jeune qui n'est pas preneur de la mesure produit rarement des résultats enthousiasmants, selon l'expérience des professionnels rencontrés. Comme relevé dans les recherches de Jeffrey, Le Breton et Lévy (2005), l'un des défis de l'adolescent est de s'adapter aux changements. Si la majorité des jeunes y parvient, une partie importante connaît des difficultés à se mettre en mouvement et trouver la motivation qui permet de faire face à ces bouleversements.

En poussant la réflexion plus loin, nous pouvons démontrer que la préparation permet de cerner le jeune, d'évaluer s'il tiendra le coup une fois embarqué dans une expérience éprouvante. Cette vision est commune aux éducateurs des séjours de longue durée, mais nous ne l'avons pas observée chez les autres éducateurs qui partent pour de plus courtes durées.

Au stade de la préparation, les éducateurs ne cherchent pas à connaître les raisons qui ont amené le jeune à une telle prise en charge éducative. L'unique élément qui importe d'évaluer, c'est l'intérêt pour cette mesure.

« On cherche pas trop à savoir ce qu'il a. Le point central, c'est la motivation. Est-ce qu'il est intéressé ou est-ce qu'il est prêt à faire... On lui explique bien à quoi ça va ressembler, on le voit plusieurs fois pour ça. Qu'il nous parle de lui, mais s'il a envie. Par contre, s'il a volé un truc à une grand-mère, c'est égal ça. C'est pas nécessaire. » (S3-E1)

Nous constatons une grande importance chez les éducateurs à préparer le jeune à ce qui l'attend. Il y a un réel souci de le confronter à la réalité du terrain, à la pénibilité de l'épreuve à venir et à ne pas présenter l'expérience plus belle ou moins contraignante qu'elle ne le sera. Il convient donc d'être au plus proche de la réalité. Nous rappelons ici que selon Kerjean (2006), la relation de confiance construite au début de l'expérience s'avère favorable à créer de bonnes conditions d'apprentissage chez le jeune pour la suite. Agir ainsi permet d'éviter le mensonge et de démontrer une certaine forme de transparence, de fiabilité. Cela participe aussi au lien de confiance que le jeune va ensuite pouvoir tisser avec l'adulte et qui sera un élément clé du succès du séjour de rupture.

Nous notons une différence radicale quant à la participation du jeune à la préparation entre ces trois structures et les deux autres (S1, S5). Pour ces deux structures, qui proposent des séjours de rupture de courte durée (une à deux semaines), il est clair que « le jeune n'est pas du tout associé à la phase préparatoire » (S5-E1). Pour l'une des structures, une rencontre entre le jeune et l'éducateur est cependant envisageable s'il y a une demande du jeune en ce sens, si le besoin se manifeste ; ce n'est cependant pas fréquent.

La courte durée du séjour de rupture ne semble pas être un facteur de cette non-implication du jeune dans le processus de préparation. Les raisons sont plutôt à chercher du côté des contraintes externes et indépendantes des structures.

« Y a tellement de demandes qui s'annulent et d'autres qui viennent, que si on voyait les jeunes... Alors est-ce que si on les voyait ils viendraient à coup sûr ? J'en sais rien. » (S1)

Le mandataire et la nature du mandat représentent une pression externe qui peut empêcher la préparation avec le jeune. La prise en charge répond parfois à une urgence et peut être mise en place très rapidement, sur demande d'un juge notamment. Cette urgence ne permet donc pas aux éducateurs de travailler au préalable avec le jeune. Cela ne doit pas faire oublier la masse de travail organisationnel et logistique fourni en amont par l'organisateur.

« Mais au préalable, il y a toute une préparation : la destination, l'encadrement, le matériel [...]. Donc y a une organisation logistique importante. » (S5-E1)

Outre les contraintes externes, nous notons une volonté personnelle des éducateurs de ne pas trop en savoir sur les jeunes qu'ils vont encadrer, de leur laisser se montrer tels qu'ils sont, avec leurs zones d'ombre et leurs mensonges. Lors d'une supervision avec la pédopsychiatre Cesalli²⁰, celle-ci rappelait la nécessité pour l'adolescent de pouvoir tester l'adulte : si l'adulte est capable d'accepter le jeune tel qu'il est et de recevoir ses mensonges, alors peut-être osera-t-il lui confier des secrets enfouis bien en lui et se révéler.

« Je crois qu'on est dans la volonté de partir avec lui page blanche. Souvent on lit à peine le dossier, pourquoi ils l'envoient en séjour de rupture. [...] On essaie vraiment de permettre au jeune de se montrer comme il veut, comme il est, avec tous ses mensonges et ses vérités. » (S1)

En résumé

Pour les structures qui proposent des séjours de longue durée :

- Volonté d'avoir une préparation avec le jeune
- Connaître le jeune pour rendre l'expérience plus sûre
- Volonté de faire plus, notamment pour souder le groupe avant le départ
- Vérifier l'envie du jeune
- Présenter la réalité de l'expérience au jeune

Pour les structures qui proposent des séjours de courte durée :

- Pas de préparation avec le jeune
- Contraintes externes
- Volonté personnelle

²⁰ Séverine Cesalli est psychiatre et pédopsychiatre à Martigny et intervient notamment pour des supervisions au Foyer de Salvan.

Respect des exigences

Tous les éducateurs rencontrés sont unanimes sur la nécessité de présenter clairement les exigences aux participants dès la première rencontre. Ils savent ainsi à quoi s'attendre. Si les exigences sont expliquées dans les détails, il incombe aussi aux éducateurs d'annoncer aux jeunes ce qu'ils sont en droit d'attendre de leur part, ce que va leur apporter le séjour de rupture.

Que le jeune soit au clair avec le fonctionnement de la structure qui l'encadre et les règles de celle-ci est primordial. Plus les données sont claires, moins le jeune peut trianguler.

« Alors on explique dès le départ les exigences, les règles de base. [...] On explique aussi ce qu'on va leur offrir de travailler, cette panoplie de choses qu'on va leur offrir. Pis les valeurs qu'ils ont envie de travailler. » (S1)

Notre expérience en foyer avec des adolescents et les formations suivies sur le sujet nous ont montré que l'adolescent – et le jeune en rupture particulièrement – a besoin de cadre ; le cadre et les règles sécurisent la personne qui n'a jamais connu cela. Le besoin de sécurité fait partie des besoins définis par Cloutier et Drapeau (2008) auxquels le séjour de rupture doit permettre de répondre. Cette notion de cadre fait référence à notre partie théorique où nous expliquons que la norme sociale délimite l'acceptable de l'inacceptable ; l'adolescent, dans son développement, assimile cette limite en la mettant à l'épreuve, en se confrontant au cadre. Par ailleurs, les expériences, la prise de risques et l'apprentissage ne sont envisageables que dans un cadre sécurisant, favorisé par l'adulte.

Au niveau des exigences, se pose aussi la question de la consommation : consommation de cigarettes d'une part, consommation de cannabis et autres produits stupéfiants d'autre part. Dans ce domaine, les organisateurs de séjours de rupture s'accordent pour dire que tout stupéfiant est interdit durant le séjour. La consommation fait partie des conduites à risque expérimentées au cours de la construction adolescente. Les conduites à risque aident le jeune à se sentir vivre. Elles sont un curseur de l'état du jeune et sont plus présentes chez l'individu en difficulté.

Une partie des jeunes participants sont des consommateurs réguliers de stupéfiants. Cette consommation est l'une des raisons qui ont mené à cette prise en charge. Il paraît donc évident que la consommation soit strictement interdite durant le séjour de rupture.

« Nous on se réfère à la loi scolaire, cantonale : 16 ans. Avant 16 ans, y a pas de cigarettes. Et si c'est pas le cas, si tu fumes alors que t'as pas 16 ans, ben... comment on fait avec ça ? Et souvent, le jeune dit "non, non, mais je peux m'en passer" ou comme ça. [...] Pour le cannabis, c'est un peu la même chose. » (S1)

Quitter les mauvaises habitudes, telles que les conduites à risques, dont fait partie la consommation de stupéfiants. Voilà l'un des buts avoués du séjour de rupture, tel que nous le mentionnons dans le cadre théorique. Cela passe par une distanciation du jeune de ses environnements connus et de ses fréquentations, lesquelles exercent une influence certaine sur ses prises de décisions. La prise de distance permet alors une réflexion et une réparation des liens.

Chez les structures qui impliquent le jeune dans la préparation, nous observons des exigences claires dès le départ. Certains organisateurs mettent en place un camp de quelques jours quelques semaines avant le départ ; d'autres exigent des journées d'observation et des entretiens. Cela permet aux éducateurs d'évaluer déjà à ce moment-là l'implication et le sérieux du jeune.

« Pas venir sous l'effet de l'alcool ou du cannabis normalement. Venir avec un sac pour la journée d'observation, savoir ce qu'il y a dedans. Nous rendre le téléphone portable quand ils arrivent. Après, l'activité, c'est suivre le rythme, respecter les consignes de sécurité, les consignes tout court aussi. » (S2-E3)

En définitive, il y a avant tout une attitude d'ensemble que les éducateurs cherchent à saisir. Sachant d'où viennent ces jeunes, les éducateurs sont conscients que tout ne peut être parfait et que des ajustements et des rappels à l'ordre sont inévitables. Ces camps permettent donc surtout de se faire une idée du jeune, de le "sentir" et d'évaluer sa capacité à fonctionner sur une plus longue durée.

La notion de respect joue un rôle central dans la prise en charge de ces jeunes. Quel rapport a le jeune aux adultes qui incarnent la figure d'autorité ? Il ressort de nos entretiens que le jeune qui manque de respect et qui remet en cause toute forme d'autorité sera plus susceptible de perturber le séjour de rupture que celui qui est capable d'accepter l'adulte. Le respect envers l'adulte ne suffit pas ; les éducateurs attendent également une certaine acceptation entre les jeunes eux-mêmes. Cela fait écho à nos propos théoriques : le séjour de rupture implique la vie avec les pairs et les éducateurs, le jeune devant s'adapter à la fois au regard et remarques des autres participants et au respect de l'autorité incarnée par les professionnels.

« Le respect aussi, déjà, ça montre bien le personnage. Ça commence par là, en amont. C'est sentir ça : "est-ce que tu respectes ou pas l'autorité de l'adulte, est-ce que t'es capable de l'entendre ou pas du tout ?" Le respect des autres aussi, la communication avec les autres. » (S2-E2)

Les camps de préparation tendent aussi à renforcer la sécurité au sein du groupe et le sentiment d'appartenance à celui-ci. Les éducateurs déplorent cependant que certains participants au séjour de rupture ne puissent pas y prendre part, car ils sont placés à la dernière minute par le mandataire. Le besoin d'appartenance a plusieurs fois été évoqué en première partie de travail ; à l'adolescence, l'individu vit une transition du monde de l'enfant vers le monde de l'adulte. Cela passe par un éloignement du cercle familial pour se rapprocher du groupe de pairs ; l'identification et l'appartenance à ce groupe sont vitales pour le jeune et contribuent parfois à franchir les limites du cadre. Rappelons que pour exister, la reconnaissance par notre groupe social est nécessaire.

Lorsque le jeune est associé à la préparation, il faut avant tout qu'il soit physiquement présent. Cela semble une évidence, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Au cours de la phase préparatoire, le jeune doit se présenter à différents rendez-vous – la durée et la fréquence varient d'un organisateur à l'autre – et des tâches lui sont confiées au fur et à mesure du processus. En

procédant ainsi, les éducateurs responsabilisent réellement le jeune ; ils le rendent acteur de sa préparation. Si le jeune manque à ses obligations, s'il loupe des rendez-vous, cela trahit un manquement aux exigences et critères imposés par l'organisateur. La responsabilisation du jeune se réfère directement aux principes de l'apprentissage par l'expérience sur lesquels Ker-jean (2006) fonde son travail. L'équipe éducative doit justement favoriser la réflexion et la responsabilité des participants.

Les éducateurs assurent qu'à ce stade du processus, ils peuvent déjà prédire que tel ou tel jeune sera en mesure ou non de fonctionner correctement sur la durée de l'épreuve.

« On comprend vite où est le problème ; parce que s'ils ne sont pas là au moment de la préparation, c'est un coup de chance pour que ça joue sur le bateau. [...] Le fait que les jeunes soient aux rendez-vous, c'est un truc principal. » (S4)

En résumé

- Pas de consommation, pas de produits stupéfiants
- Importance du respect de l'adulte et de l'autorité
- Importance du respect entre les jeunes
- Présence du jeune conditionnant la suite du séjour

Implication du jeune dans la démarche

À l'unanimité, les éducateurs partagent l'importance du sens que le jeune trouve à son séjour de rupture. Plus il y donne de sens, plus facilement il s'impliquera dans la démarche, plus l'expérience sera enrichissante pour lui. En général les éducateurs reconnaissent qu'il est assez évident d'observer quand un jeune n'est pas preneur de la mesure. L'envie, la motivation : ces expressions sont régulièrement revenues sur la table lors des différents entretiens. Toute la phase qui précède le départ permet justement aux professionnels d'évaluer ces indicateurs.

« C'est important qu'on passe une étape dans la préparation pour vérifier qu'il en ait envie. [...] C'est important de partir avec des jeunes qui veulent ce projet. » (S4)

C'est que les éducateurs cherchent à vérifier attentivement que le jeune adhère au séjour de rupture ; ils veulent s'assurer de partir avec un individu concerné par l'expérience et n'hésitent pas à poser clairement la question. Au final, la décision de partir ou non revient au jeune. Pour les structures qui bénéficient d'une préparation avec le jeune, les rencontres et autres camps permettent justement de confronter le participant et de juger sa motivation. Le jeune est plusieurs fois questionné sur son envie et il est encouragé à donner son avis sur la prise en charge dont il fait l'objet.

Être au clair avec la motivation du jeune n'assure en rien le déroulement sans embûches du séjour de rupture ; en revanche, cela permet de réduire les risques de se confronter à des surprises désagréables. Les professionnels avouent que lorsque le travail est bien fait lors de la préparation, le groupe se montre généralement prêt une fois au cœur de l'action.

Il est rare que l'idée d'un séjour de rupture soit directement formulée par le jeune. Il y a un facilitateur derrière cette décision : un parent, un éducateur en foyer, un juge, un assistant social, un professeur, etc. Il appartient ensuite au jeune de s'inscrire dans la démarche et s'adresser aux personnes qui pourront lui apporter les ressources nécessaires. Évidemment, tous les jeunes à qui un séjour de rupture est proposé ne vont pas au bout du processus.

« Mon collègue a fait une statistique, par rapport à combien d'assistants sociaux nous ont appelés, après combien de jeunes nous ont appelés derrière – déjà moins –, combien sont venus – encore moins. Tu vois, c'est un triangle qui... [*il dessine un entonnoir avec ses mains*] qui s'affine. Et ça c'est intéressant. Mais c'est normal. Et c'est ça le processus. » (S3-E1)

Le chemin qui mène à la formation d'un groupe prêt à partir pour un séjour de rupture n'est donc pas évident. Dans l'idéal, il faut que le jeune s'approprie le projet et que la demande vienne de lui. Cela peut servir pour plus tard, durant le séjour, quand il traverse des épreuves compliquées. L'éducateur peut alors lui rappeler que la décision de sa présence lui appartient, que c'est son choix.

Les professionnels rencontrés affirment que les participants qui partent en séjour de rupture adhèrent généralement au projet au final, à force de travail et de discussions. Cependant, ils reconnaissent les conséquences fâcheuses que peut avoir sur la dynamique de groupe et sur le bon déroulement du séjour un jeune qui met les pieds au mur et qui partirait quand même.

« Y a des jeunes qui sont un peu entre-deux, qui ont besoin d'être poussés. Et ça c'est plus difficile dans le sens où si tu pousses un jeune, si tu le menaces pour qu'il fasse un séjour de ce genre, ça peut peut-être lui porter du bien à la fin, mais... Y a danger de pousser quelqu'un qui a vraiment pas envie, qui est pas prêt, qui sera angoissé en plus, qui gère pas le truc. Et pis l'angoisse [...], ça fout en l'air le groupe ou même le voyage. » (S3-E1)

Au final, il peut donc arriver qu'un jeune participe à un séjour de rupture contre sa volonté ; les risques existent bel et bien dans ce cas de figure et les éducateurs en sont conscients. Dans des cas extrêmes, une des structures rencontrées avoue même se réserver le droit de refuser de partir avec un jeune qui n'adhère pas à la prise en charge. Pour ceux qui partent, encore faut-il qu'ils se montrent ouverts et coopérants avec l'équipe éducative. Le but du séjour de rupture n'est pas uniquement de proposer au participant un éloignement spatio-temporel ou de le couper de ses habitudes ; il s'agit aussi pour les éducateurs de gratter, d'aborder les dysfonctionnements du jeune et de travailler ces éléments avec lui. Si le jeune est preneur, le travail n'en sera que facilité. Pour la plupart des éducateurs interrogés, il est essentiel que ce soit le jeune lui-même qui accepte que quelqu'un l'aide et regarde où ça coince.

Nous constatons que les éducateurs accordent une grande importance au sens que le jeune donne au séjour de rupture et à sa préparation déjà. Le sens qu'il trouve dans la démarche est la base pour qu'il s'approprie le projet et accepte l'aide de l'adulte. Il n'est pas forcément évident pour le jeune en rupture de trouver du sens à la démarche. C'est le travail des éducateurs que de l'aider à construire le projet, à se l'approprier et à y trouver un sens personnel. Rappelons justement que le séjour de rupture s'adresse avant tout à des adolescents en perte de sens et de repères.

La collaboration entre le jeune et l'adulte et la confiance qu'ils ont l'un en l'autre jouent un rôle capital pour construire le projet, justement. Si le jeune se laisse aider, il pourra plus facilement s'approprier son projet et lui donner du sens, facilitant le changement escompté par la suite.

« Avant, on construit l'objectif avec lui, on donne du sens en fait, du sens à sa démarche. On va essayer de creuser chez lui pourquoi il veut faire un truc pareil. Et pis, ben... après on essaie de trouver des réponses avec lui. Et puis en lien, on lui met des objectifs pour le retour. » (S3-E1)

Pour certains éducateurs, la préparation permet surtout de créer du lien entre l'adulte et l'adolescent. Le sens et les objectifs sont alors plus un moyen pour la création de ce lien qu'une finalité. Durant toute la préparation et les rencontres qu'elle implique, il convient de rester au plus près des aspirations du jeune, de ce qu'il souhaite changer en lui, pour qu'il y trouve le sens nécessaire qui rendra le séjour de rupture bénéfique. À ce jeu, c'est à l'éducateur de savoir s'adapter pour proposer un projet propre à chacun, trouver ce que le jeune veut travailler.

Un éducateur va plus loin : pour lui, la préparation telle que la propose sa structure n'est pas suffisante à ses yeux. Il souhaite ne pas donner du sens uniquement au séjour de rupture, mais déjà à la préparation elle-même.

« Moi j'ai même l'idée... cette phase de préparation, de l'agrandir ; dans le sens où... faire participer les jeunes à des travaux pour qu'ils puissent participer aux frais, quoi. [...] Et pis pour qu'eux participent aussi financièrement à ce projet. Parce que ça c'est un côté que je trouvais un peu... ça coûte cher et l'opinion public, c'est quelque chose de vachement délicat. [...] Mais si tu regardes le prix d'une journée en foyer, ou même en prison... tout ce que ça coûte, les dégâts... En deux mois, ils ont pas fait de dégâts. Ça c'est important de communiquer, parce que le public s'interroge. » (S3-E1)

De cette façon, le jeune pourrait s'impliquer davantage dans la préparation et l'intervention deviendrait plus globale. La préparation aurait ainsi un véritable sens qui permettrait d'enchaîner sur la seconde partie que constitue le séjour à proprement parler. Dans la pratique, il n'est par contre pas évident d'impliquer le jeune sur une longue période de préparation, au risque de le perdre en route s'il n'y trouve pas son compte. Cet éducateur le reconnaît, garder les jeunes pendant une longue période de préparation représente un réel défi.

Un autre facteur qui influe directement sur la réussite de l'expérience est la projection du jeune dans le séjour de rupture, voire au-delà. Il n'est pas chose aisée pour l'adolescent que de se projeter dans l'avenir. Cela est encore plus vrai pour l'adolescent en rupture. Nous nous appuyons sur notre cadre théorique pour mentionner que les conduites transgressives de l'adolescent reflètent notamment une impossibilité à se projeter dans un avenir.

« Le bon profil, c'est le jeune qui s'approprie son projet et qui se visualise plus loin, qui se projette au-delà. » (S4)

Concernant l'idée que se font les jeunes de ce qui les attend, aucune tendance précise ne se dégage. Les éducateurs interrogés côtoient autant des adolescents très au fait de ce qu'ils vont vivre que des jeunes qui partent dans l'inconnu. Pour le deuxième cas de figure, nous notons qu'il s'agit principalement des jeunes pris en charge par les deux structures offrant des séjours de courte durée, pour lesquels ils ne sont pas impliqués dans la préparation. Bien qu'ils ne sachent pas à quoi s'attendre, ils sont tout de même généralement conscients qu'ils ne s'engagent pas dans une démarche ordinaire et reposante.

« Certains ils savent presque rien, on est surpris. Certains ils ont appris le soir d'avant ou le matin même certains, parce qu'ils voulaient éviter les fugues. Et vraiment, ils ont zéro idée de ce qui les attend. La plupart, quand même savent qu'ils vont être dans les montagnes, pour essayer de prendre un peu de respiration, pour réfléchir à ce qui s'est passé, pour changer peut-être certains comportements. » (S1)

Pour l'autre structure qui agit dans l'urgence et sans préparation avec le jeune, la donne est encore différente : il n'y a que quelques jours entre le moment où le jeune apprend la mesure et son départ. Dès lors, il n'a quasiment aucune idée de ce qu'il va vivre. Pour autant, cela ne signifie pas que le participant ne montre pas d'intérêt pour le séjour de rupture, au contraire, les éducateurs de cette structure soulèvent la curiosité qui anime les jeunes et l'opportunité que leur offre cette rupture.

À l'unisson, les éducateurs voient un lien clair entre la maturité du jeune et sa capacité de projection et reconnaissent qu'il n'est pas évident de travailler avec celui qui ne jouit pas d'une certaine maturité. Les horizons nouveaux qui s'ouvrent aux participants peuvent biaiser l'image qu'ils se font de l'expérience. Si certains savent se montrer pragmatiques, d'autres se laissent emporter par leur imagination et peuvent idéaliser le séjour de rupture.

Aucune généralité ne se dégage, mais l'expérience accumulée par les éducateurs au cours de leurs nombreux séjours de rupture leur permet de se faire une idée assez précise sur les capacités des participants à se projeter, à s'imaginer au cœur de l'épreuve.

« C'est la démarche du jeune : s'il gagne en maturité ou pas, s'il se projette ou pas. Forcément, un jeune qui arrive avec moins de maturité, il ne se projette pas. » (S2-E4)

Certains participants ne peuvent tout simplement pas se projeter, car ils ne sont pas disposés à s'engager avant le jour-même du départ. Les copains et l'influence du groupe prennent le

dessus sur sa préparation. Lors d'une conférence, le thérapeute Gerber²¹ rappelait le rôle du cortex préfrontal : c'est le siège du raisonnement et des fonctions exécutives et il est mûr vers 22-23 ans. Tant qu'il n'y a pas la maturité nécessaire, l'enfant et l'adolescent privilégient le loisir aux dépens du devoir. Nous comprenons donc l'impossibilité dépeinte par les éducateurs pour le jeune en rupture de se projeter.

« Aussi, comment le jeune anticipe son projet ? Il est à 15 000 souvent, il profite jusqu'à l'heure du départ de faire la fête, de consommer, parce que "un mois sans mes potes, ça va être l'enfer". Du coup, c'est difficile pour eux de se projeter. »
(S2-E1)

En définitive, certains jeunes sont capables de peser le pour et le contre du séjour de rupture. Pour ceux qui disposent de suffisamment de maturité, ils savent mettre en balance les apports que leur procurera l'expérience et la difficulté qu'ils vont affronter.

Un facteur important dans la façon dont le participant s'approprie le séjour de rupture et en tire profit réside dans sa prise de conscience. Le jeune est-il bien au clair avec les raisons qui ont mené à une telle mesure ? Reconnaît-il sa part de responsabilité ? Est-il prêt à en assumer les conséquences et amorcer un changement ? Les réponses à ces questions ont toute leur importance et peuvent déjà trouver des indications lors de la préparation. Ici encore, il est délicat de situer les jeunes de façon générale. Là où certains ne saisissent pas pourquoi ils se retrouvent confrontés à un séjour de rupture, d'autres ne se voilent pas la face et sont clairement au courant de ce qui les y a amenés. Dans la tendance, il semblerait quand même que seule une minorité des participants ait le recul nécessaire rendant possible une conscientisation et une remise en question.

« Certains vraiment, ils ont tout à fait conscience de ce qui les a amenés là, de leurs responsabilités. Pis d'autres, pas du tout. » (S1)

La préparation vise justement à faire prendre du recul au jeune, à le rendre plus responsable, à voir la réalité et à assumer un parcours parfois chaotique. C'est un objectif, mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il soit toujours atteint. En définitive, la phase de préparation peut, dans certains cas, participer à la conscientisation. Cela correspond au rôle de l'éducateur social en séjour de rupture que nous décrivons dans notre cadre théorique. Au cours de la préparation, le travail de l'éducateur consiste notamment à aider le jeune à porter un regard critique sur sa propre réalité et ses responsabilités ; il n'implique cependant pas de se montrer moralisateur ou de le pointer du doigt.

Et quelle représentation le jeune se fait-il du séjour de rupture, comment il s'y imagine ? À nouveau, nous ne pouvons pas tirer de généralités : certains sont attirés par l'image d'aventure

²¹ Cyrill Gerber est thérapeute à Santé bernoise, spécialiste des addictions sans substances. « *Écrans et jeux vidéo : quels défis ?* ». Conférence du 6 novembre 2017, Bienne.

que rejette l'expérience plus que par les bénéfices qu'ils peuvent en tirer. Dans ce cas, l'aventure est l'unique motivation à se mettre en mouvement ; le séjour de rupture est fantasmé et s'apparente davantage à un camp ludique en nature qu'à une mesure éducative.

« Et puis comment il s'inscrit dans le projet ? Des fois, il est super motivé, mais pas du tout prêt à se remettre en question. Il est plus intéressé par l'aventure, mais ne voit pas forcément le sens. » (S2-E1)

Pour les structures qui n'ont pas de préparation avec le jeune, cela ne signifie pas pour autant que le participant n'est pas encadré par un adulte avant le départ. Dans certains cas, il y a un accompagnement adéquat avant le séjour de rupture, qui permet une réflexion sur la situation vécue et, parfois, la conscientisation recherchée. Les éducateurs avancent que souvent, les démarches sont entreprises conjointement entre le jeune et ses parents, son éducateur ou son assistant social, par exemple.

L'expérience des éducateurs le démontre bien, il est bien plus évident de travailler avec ceux qui reconnaissent leur part de responsabilité. Dès lors, le séjour de rupture répond aux besoins du jeune qui va s'impliquer dans le processus. Le jeune devient ainsi acteur de son séjour de rupture. Il y a une réelle volonté de se mettre en mouvement, de se prendre en main et d'amorcer un changement, plutôt que de se placer en victime. Bien entendu, conscientiser sa situation et assumer ses responsabilités ne met pas à l'abri des difficultés ; cela ne signifie pas que tout sera rose et aisé, mais plutôt que le jeune sera plus paré et déterminé à faire face aux obstacles.

« C'est dix fois plus facile à bosser avec ceux qui ont ce recul. Et c'est aussi dix fois plus adapté et le jeune en tire dix fois plus. » (S2-E4)

En résumé

- Expérience constructive pour le jeune qui trouve du sens
- Projection plus évidente pour le jeune qui fait preuve de maturité
- Minorité de jeunes capables de prendre du recul sur leur situation
- Plus bénéfique pour ceux qui savent prendre le recul nécessaire

5

CONCLUSION

*« L'éloignement, le séjour de rupture, le séjour thérapeutique, l'épreuve, la confrontation aux limites et les pratiques encadrées de sport de l'extrême sont, parmi d'autres, des outils éducatifs auxquels il est plus fréquemment fait recours aujourd'hui. »
(Thierry Goguel d'Allondans)*

5. BILAN DE LA RECHERCHE

Mener à bien ce travail de recherche a été à la fois éprouvant et enrichissant. Éprouvant, car il nous a mobilisés durant plus d'une année et que la charge de travail a été importante. Enrichissante, cette démarche l'a été tant sur le plan personnel que professionnel.

Chaque partie de ce travail a fourni son lot d'apprentissages. La conception du cadre théorique nous a plongés dans la littérature couvrant le sujet de notre étude. À travers des sélections de lectures, nous avons complété les connaissances théoriques acquises au cours de notre formation pour saisir l'adolescence, ses enjeux et ses risques. Nous nous sommes aussi penchés sur les séjours de rupture et sur l'apprentissage par l'expérience qui les dicte. Par la littérature, nous avons saisi les buts d'un séjour de rupture, les formes qu'il peut prendre, les individus auxquels il s'adresse.

La réalisation de la grille d'entretien – des grilles d'entretien, plus précisément – a certainement constitué la partie la plus périlleuse du processus. Comment poser les bonnes questions, celles qui nous donneront accès à de précieuses informations ? À vrai dire, nous n'en avons aucune certitude avant de commencer les rencontres avec les professionnels, si ce n'est l'entretien à blanc que nous avons mené au préalable. Les entretiens, justement, ont constitué la partie la plus enrichissante de notre recherche. Nous avons mené des entretiens individuels et des focus groupes. Ces échanges nous ont permis de mieux cerner le séjour de rupture et la préparation qu'il sous-tend. Le regard de professionnels aguerris dans ce genre d'accompagnement nous a permis de mesurer toute la difficulté et les défis qui se dressent sur le chemin de ces éducateurs bien atypiques. C'est lors des entretiens que nous avons pu vérifier nos hypothèses, confronter notre regard à ceux d'experts.

L'analyse, finalement, implique d'aller en profondeur, de fouiller la matière récoltée auprès des professionnels. Il s'agit d'interpréter les paroles de chacun. Par ailleurs, l'analyse nous ouvre les yeux sur des éléments qui nous avaient peut-être échappé lors des discussions.

Dans notre démarche, nous n'avons pas cherché à juger le travail des professionnels des séjours de rupture, mais plutôt à comprendre comment ils s'organisent. Nous avons constaté que chacun évolue dans un cadre imposé par sa structure, en fonction de ses valeurs et aspirations, des jeunes accueillis, en faisant face aux multiples contraintes externes et en répondant aux besoins des participants. Dans l'ensemble des entretiens et focus groupes, nous avons noté une forte identification des éducateurs à la mission qu'ils remplissent et une réelle conviction qui les anime. Tous sont convaincus du bien-fondé de leur action et des bénéfices des séjours de rupture. C'est peut-être bien là que réside la vraie force de ces prises en charge : des professionnels convaincus et impliqués pour faire avancer des jeunes dont ils ne connaissent finalement pas grand-chose.

« Je suis une fervente passionnée, j'y trouve beaucoup, beaucoup de sens. » (S1)

Preuve de l'implication sans faille des éducateurs rencontrés, certains n'hésitent pas à remettre en question leur façon de travailler et de construire la préparation des séjours de rupture. Nous

en profitons pour féliciter l'engagement de ces professionnels au service d'enfants et adolescents dont ils sont parfois les derniers adultes à qui se rattacher. La force des séjours de rupture est d'amener les jeunes à se plier aux règles de la nature et aux règles communes du groupe. Vivre en communauté est cohérent pour ces jeunes : les apprentissages sont plus évidents, plus rapides et plus nombreux.

Notre travail sur la préparation du séjour de rupture ne doit pas faire oublier l'importance de bien préparer également le retour du jeune dans son milieu de vie, quel qu'il soit, à la fin de l'expérience. Le retour est parfois abrupt et peut être destructeur s'il n'est pas suffisamment réfléchi. Cette étape doit être pensée au moment déjà de la préparation – plusieurs éducateurs nous l'ont confié – pour que tout le travail accompli ne s'écroule pas soudainement. Si partir à l'autre bout du monde pour plusieurs semaines représente une rupture, quitter ce monde pour un retour à la civilisation constitue assurément un décalage tout aussi déstabilisant.

*« Ces séjours de rupture n'ont de sens que s'ils s'inscrivent dans la globalité du parcours éducatif du jeune, ce qui implique notamment la préparation du retour : tout le travail accompli peut être réduit à néant, si aucune solution n'est prévue pour sa suite. »
(Jacques Trémintin, 2008)*

5.1. Vérification des hypothèses

Notre première hypothèse avançait que le jeune est au centre du processus de préparation du séjour de rupture. Les sous-hypothèses affirmaient que le profil du jeune est pris en compte et que les ressources et besoins du jeune le sont également.

Cette hypothèse ne se vérifie que partiellement. En effet, nous avons observé deux types de structures : celles qui intègrent le jeune à la préparation du séjour de rupture et celles qui ne le font pas, pour diverses raisons. Il est évident que celles qui disposent du jeune avant le départ et qui l'incluent dans la préparation connaissent davantage son profil, ses ressources et ses besoins. Pour chaque type de structure, les buts et les enjeux sont différents et peuvent notamment dépendre du mandataire, dont l'influence n'est pas négligeable.

À ce stade, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que ce soit une constante, mais nous notons que la durée du séjour influence la place accordée au jeune durant la préparation. Dans notre étude, les trois structures qui offrent des séjours de plus longue durée (quatre à huit semaines) cherchent à impliquer le jeune avant le départ, alors que les organisateurs qui partent pour de plus courtes durées (une à deux semaines) ne le font pas. Cette observation pourrait mener à une nouvelle hypothèse ainsi formulée : la prise en compte du jeune durant la préparation dépend de la durée du séjour de rupture.

Pour les organisateurs qui n'incluent pas le jeune dans la préparation, il convient de nuancer et d'en ressortir les raisons : les principales sont les contraintes externes, l'urgence et les inscriptions de dernière minute. Cela nous amène à penser que la volonté personnelle des éducateurs de ne pas trop en savoir sur le jeune peut parfois représenter une accoutumance à cette

réalité. Nous tenons à préciser que malgré l'absence du jeune durant cette phase, ces structures effectuent un important travail d'organisation, de repérage et de logistique en amont du départ.

Notre hypothèse se vérifie en revanche avec les structures qui incluent le jeune dans la préparation : elles prennent en compte le profil du jeune. Les éducateurs veulent savoir avec qui ils partent, quelles sont les besoins et les capacités des participants et, dans l'idéal, former un groupe soudé. Si certaines constantes ressortent concernant le profil des jeunes – comme les échecs successifs –, il est préférable d'éviter les généralités et de considérer la singularité de chaque participant.

Si les besoins de jeunes sont difficiles à prendre en compte, la préparation a au moins le mérite de les faire émerger dans le but de ficeler un projet éducatif qui sera travaillé durant le séjour. Quant aux ressources, l'immaturation des jeunes est souvent apparue comme une préoccupation et un véritable obstacle à la projection du participant dans le séjour et au-delà.

Nous dégageons un constat commun aux professionnels rencontrés : l'écart qu'il existe entre la préparation idéale et la préparation réelle. Il s'agit bien là de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, souvent abordé au cours de notre formation.

« Le profil, c'est si le jeune s'approprie le projet, s'il aime, s'il sent que ça lui fait du bien. » (S4)

Notre seconde hypothèse prétendait que le jeune prend une part active à sa préparation. Les sous-hypothèses voulaient que le jeune respecte les conditions de l'organisateur et qu'il s'implique dans la démarche.

À nouveau, notre hypothèse ne peut être complètement vérifiée. Pour les structures qui n'impliquent pas le jeune dans la préparation, cette hypothèse est difficilement, voire pas du tout vérifiable. En effet, la rencontre entre les parties n'a véritablement lieu qu'au moment du départ. L'implication se mesure au cours des premiers jours de l'expédition.

Pour les organisateurs qui intègrent le jeune à la préparation, les éducateurs relèvent à l'unanimité que la présence du jeune aux différents rendez-vous conditionne le séjour de rupture. La préparation permet de vérifier l'envie du jeune et de lui présenter clairement ce qu'il va affronter au cours de l'expérience.

De manière générale, les professionnels reconnaissent l'importance que représentent les capacités de projection du jeune : plus il se projette dans le séjour de rupture, plus il sera en mesure de s'approprier le projet, facteur de réussite essentiel de la prise en charge. Cependant, la tendance va plutôt à l'immaturation des participants, rendant difficile pour ceux-ci d'y trouver tout le sens nécessaire.

La prise de recul et la responsabilisation, finalement, ne sont pas choses aisées pour les participants. Seule une minorité en est capable, rendant l'implication dans la préparation ardue pour les autres.

« On a besoin de gens comme toi, est-ce que t'es prêt à venir ? On a besoin, mais c'est toi qui décides, est-ce que t'es motivé ? » (S3-E1)

En définitive, nous pouvons affirmer que nous avons répondu à la question de recherche, à savoir « quelle place laisse-t-on au jeune lors de la préparation du séjour de rupture ? ». En revanche, notre première hypothèse et ses sous-hypothèses ne sont que partiellement vérifiées. Nous avons cependant saisi les raisons qui les invalident en partie : des contraintes externes (dont une responsabilité incombe aux mandataires), des volontés personnelles, un manque de temps et de moyens. Concernant la seconde hypothèse et ses sous-hypothèses, nous constatons à nouveau une nette différence entre des structures au sein desquelles le jeune participe activement à sa préparation et celles qui n'impliquent pas le jeune. Même si cela n'est pas forcément évident, les jeunes respectent généralement les exigences des professionnels qui les encadrent. Cela ne garantit pas forcément qu'il s'implique pleinement dans la démarche ; le sens qu'il y trouve et ses capacités de projection sont des facteurs déterminants.

5.2. Autocritique

Mener à bien un tel travail représente déjà un défi de taille. Le réaliser à deux rend la tâche encore plus conséquente. L'un des défis que nous avons relevés fut de respecter les délais que nous nous étions fixés. Il nous a fallu coordonner nos agendas, accepter que l'un avance plus vite que l'autre à une période et que les rôles s'inversent par la suite. Nos engagements professionnels, personnels et familiaux respectifs n'ont clairement pas facilité notre besoin.

Travailler à deux, ce n'est pas que des contraintes, au contraire, c'est avant tout une force : nous avons pu compter l'un sur l'autre. Notre complicité et notre entente ont évidemment rendu les choses plus évidentes. Nous avons su porter un regard bienveillant sur le travail de l'autre, formuler des remarques constructives et accepter de requestionner nos écrits tout au long du processus. La confiance mutuelle que nous nous accordons nous a permis de nous dire clairement les choses et de mettre à plat nos désaccords. La vraie force du travail en duo est une remise en question de nos certitudes par notre collègue ; un regard parfois bienvenu qui évite de sombrer dans la paresse. Arrivés au terme de cette recherche, nous pouvons affirmer que travailler en binôme fut une expérience enrichissante.

Avec le recul, nous constatons que nous ne nous sommes pas facilité la tâche avec la méthode de recueil des données. L'entretien semi-directif nous semblait évident pour obtenir les informations nécessaires. Pour toucher le plus grand nombre de professionnels possible, nous avons décidé de procéder également à des focus groupes. Cela impliquait de produire une grille d'entretien différente de celle des entretiens individuels. La réalité du terrain nous a aussi compliqué la vie : il nous a fallu créer une troisième grille d'entretien pour les structures qui n'impliquent pas le jeune à leur préparation. Avec le recul, la masse de travail a été payante, car l'ensemble des entretiens et focus groupes nous a apporté les informations que nous cherchions.

Nous avons été surpris par le peu de structures reconnues qui œuvrent dans le domaine des séjours de rupture. Par chance et à force de ténacité, nous avons finalement pu rencontrer tous les organisateurs que nous avons contactés. Le fait que certains d'entre eux aient mis plusieurs professionnels à notre disposition a été un véritable atout. Les focus groupes ont apporté des échanges riches, des regards croisés de professionnels. Nous soulevons la cohérence dont ont fait preuve les équipes dont les membres partagent bien souvent les analyses. Il s'agit peut-être d'une forme de conformisme, mais nous ne l'avons pas ressenti comme tel.

Au départ, nous avions l'idée d'interroger d'une part des éducateurs, et d'autre part des jeunes ayant participé à des séjours de rupture. Plusieurs professionnels nous ont fait part de leur scepticisme quant à la possibilité de dénicher d'anciens participants. Forts de ce constat et au vu du temps et des moyens à disposition, nous nous sommes résolus à étudier le regard des éducateurs exclusivement.

Le mérite de nos entretiens – sans prétention – a été de favoriser une remise en question chez les éducateurs rencontrés. Plusieurs ont profité de nos questions pour prendre du recul sur une activité dans laquelle ils sont ancrés depuis des années et ont été jusqu'à requestionner leur manière de préparer les séjours de rupture et d'accompagner le jeune dans cette phase. Nous avons senti une envie, chez certains, de faire différemment et une certaine forme de frustration de ne pas y parvenir.

5.3. Limites et enjeux de la recherche et de l'analyse

Tout au long de notre démarche, nous avons travaillé de façon à rester aussi neutres et objectifs que possible, notre volonté étant de rapporter le plus fidèlement les propos recueillis auprès des différents professionnels rencontrés. Un travail comme celui-ci comporte inévitablement des limites auxquelles nous avons été confrontés.

Il convient en premier lieu de rappeler que notre recherche considère exclusivement le regard d'éducateurs exerçant dans le domaine des séjours de rupture. Pour des raisons évoquées plus haut, nous n'avons pas pu nous entretenir avec des jeunes ayant bénéficié de ces prises en charge. L'interprétation des résultats de notre recherche doit donc tenir compte de ce paramètre.

La méthode de récolte de données a donné lieu à des entretiens individuels et des focus groupes. La première façon de procéder offre une grande liberté de parole à l'interlocuteur, d'autant plus que l'anonymat lui était garanti. En revanche le focus groupe peut parfois représenter un biais, dans le sens où certains professionnels pourraient se rattacher à l'avis du plus grand nombre, plutôt qu'exprimer ce qu'ils pensent réellement. Sans pouvoir avancer avec certitude que ce n'a jamais été le cas, nous relevons le naturel et la cohérence des propos de chacun. Nous n'avons pas senti de gêne au sein des équipes interrogées ; au contraire, les professionnels semblaient plutôt libres dans leur discours.

Un des enjeux de notre travail a été de faire réfléchir les professionnels sur la préparation des séjours de rupture. Les échanges ont fréquemment débordé sur ce qui se passe pendant l'expédition et nous avons systématiquement dû recentrer le débat. Les éducateurs ont parfois pu paraître désemparés quand nous les rattachions à notre thématique. C'est une éventualité à laquelle nous avons pensé et nos grilles d'entretien nous ont permis de garder un fil rouge.

Dans les focus groupes, il nous a aussi fallu composer avec certains éducateurs plus loquaces que d'autres. Nous n'avons pas voulu forcer la nature des personnes, mais il nous importait d'entendre les différents avis, raison pour laquelle nous avons parfois eu à relancer l'un ou l'autre des professionnels.

Lors des premières prises de contact avec les structures, certaines nous ont fait comprendre qu'elles n'auraient pas grand-chose à nous dire sur le sujet. Au final, nous avons eu la surprise de constater que toutes les personnes rencontrées avaient beaucoup à partager sur la préparation et les jeunes, indépendamment du fait que le jeune y soit impliqué ou non.

Comme l'ont soulevé plusieurs fois les professionnels, il est important de considérer le séjour de rupture comme un outil éducatif faisant partie d'un large éventail de prises en charge socio-éducatives. On ne parle pas d'une solution miracle, mais d'une mesure destinée à une population bien précise, dans des circonstances déterminées. Par ailleurs, le séjour de rupture doit s'inscrire dans un processus : il y a une prise en charge avant, et il y a un après, ces deux étapes étant tout aussi importantes que l'expédition en elle-même.

Notre expérience d'éducateurs sociaux en foyer et les apports de notre recherche nous confortent dans le constat que le séjour de rupture est bien souvent considéré par les mandataires comme une dernière chance – et ainsi présenté aux jeunes. À notre sens, il serait plus bénéfique de l'envisager comme une étape, une opportunité dans le parcours et la construction d'un adolescent.

5.4. Apports professionnels et personnels

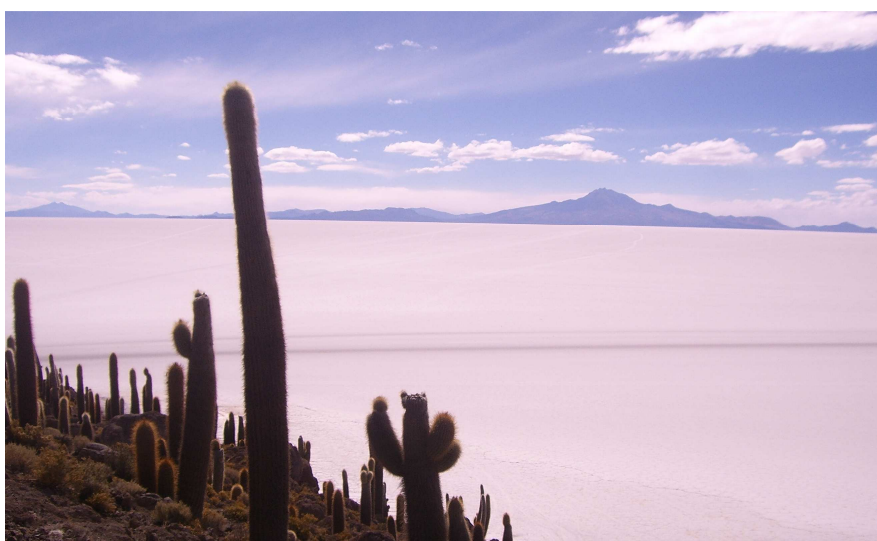
La réalisation de ce travail a été formatrice et enrichissante, tant professionnellement que personnellement. Tout au long de notre cursus d'études à la HES, nous avons été habitués à mener à bien des travaux impliquant de conséquentes recherches sur divers sujets. Jamais jusqu'ici des recherches n'avaient exigé un tel engagement de notre part.

Cette recherche nous a poussés à questionner le sens d'une action sociale, à reconsidérer nos certitudes et à les confronter aux regards de professionnels expérimentés. Ces apports se feront ressentir également dans la suite de notre carrière professionnelle. Nous avons pu vérifier la nécessité de chercher l'information, de savoir la trier et la synthétiser pour enfin la traiter dans l'optique d'apporter les réponses les plus adéquates aux personnes que nous accompagnons dans notre quotidien.

L'élément clé de notre collaboration a sans doute été l'organisation. Nous avons parfois éprouvé de la peine à nous coordonner, mais sommes chaque fois parvenus à nous remobiliser ; en ce sens, le soutien et la compréhension du collègue ont été des ressources primordiales. Durant les vingt mois qu'aura nécessité ce travail, nous avons dû composer avec des emplois du temps chargés. L'un des étudiants, à temps partiel, a dû s'arranger avec un travail en parallèle à ses études et sa recherche. L'autre, en emploi avec un pourcentage élevé, s'est efforcé de combiner études, travail et vie familiale. Nous avons su nous répartir les tâches en fonction de nos compétences et disponibilités pour arriver à nos fins. La force du travail en binôme est qu'il est une source d'énergie ; à deux, on peut moins se permettre de procrastiner, car il faut se calquer sur l'avancée de l'autre.

En prenant du recul sur le déroulement de notre recherche, nous estimons que l'écriture du cadre théorique s'est bien déroulée : nous avions du temps à disposition et il était aisé de se répartir les rôles. Il y a ensuite eu une période de vide jusqu'à ce que nous nous attelions à la création des grilles d'entretien. La raison à cette pause forcée se trouve dans la masse de travail du dernier semestre. Durant les vacances estivales, les entretiens n'étaient pas réalisables, les éducateurs étant soit en séjours de rupture, soit en vacances. Tout s'est accéléré depuis la rentrée de septembre jusqu'à la finalisation de notre recherche : entretiens, analyses et finalisation de la rédaction. Nos divers impératifs personnels nous ont également imposé de terminer ce travail pour la fin de l'année. Au cours des derniers mois, l'implication a été intense et usante et nous a poussés à délaissé nos activités annexes, si importantes à notre équilibre.

Cette recherche seule ne nous garantit pas d'être de bons éducateurs sociaux. En revanche, elle nous procure de solides bases et nous ouvre les yeux sur la façon de procéder face aux défis auxquels nous serons confrontés : l'importance d'acquérir des connaissances théoriques de qualité, la confrontation de nos hypothèses aux regards plus fins d'experts, la remise en question de nos certitudes. Seul ce processus amène à une prise de décision réfléchie qui pourra répondre aux mieux aux besoins des bénéficiaires de notre action.



Salar de Uyuni, Bolivie

RÉFÉRENCES

Ouvrages

- CARIOU, J.-C. (2005). *Éducateur par l'extrême. Avec 7 délinquants en Laponie*. Paris : Plon.
- CLOUTIER, R. et DRAPEAU, S. (2008). *Psychologie de l'adolescent* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- GABERAN, P. (2003). *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Toulouse : Érès.
- JEAMMET, P. et BOCHEREAU, D. (2007). *La souffrance des adolescents. Quand les troubles s'aggravent : signaux d'alerte et prise en charge*. Paris : La Découverte.
- JEFFREY, D., LACHANCE, J. et LE BRETON, D. (2016). *Penser l'adolescence. Approche socio-anthropologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- JEFFREY, D., LE BRETON, D. et LÉVY, J. J. (2005). *Jeunesse à risque : rite et passage*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- KERJEAN, A. (2006). *L'apprentissage par l'expérience. Pour développer les compétences stratégiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- LE BRETON, D. (2015). *Disparaître de soi*. Paris : Éditions Métailié.
- MANNONI, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris : Seuil.
- MARCELLI, D. et BRACONNIER, A. (2013). *Adolescence et psychopathologie* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- ROUZEL, J. (2010). *L'acte éducatif*. Toulouse : Érès.
- VAN CAMPENHOUDT, L. et QUIVY, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.

Chapitres d'ouvrages collectifs

- BRICHAUX, J. (2004). Introduction, in BRICHAUX, J. (dir.). *L'éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement de l'éducateur...* Toulouse : Érès.
- GOGUEL D'ALLONDANS, T. (2010). Lieu de vie, séjours de rupture, in LE BRETON, D. & MARCELLI, D. (dir.). *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse : les séjours de rupture*. Paris : Presses universitaires de France.
- ROQUEFORT, D. (2004). L'éveilleur réveillé, in BRICHAUX, J. (dir.). *L'éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement de l'éducateur...* Toulouse : Érès.

Articles

- AMIGUET, O. (1999). Un outil sans finalités n'est qu'un instrument dangereux. *Les politiques sociales*, 1999 (1-2), p. 20-38.
- COHEN-SCALI, V. et GUICHARD, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2008/37 (3), p. 1-19.
DOI : 10.4000/osp.1716
- JEAMMET, P. (2007). L'adolescence aujourd'hui, entre liberté et contrainte. *Empan*, 2007/2 (66), p. 73-83.
DOI 10.3917/empa.066.0073
- MELO, I. (2006). Réflexions sur le rôle de la pulsion et du narcissisme en psychothérapie de l'adolescent. *Adolescence*, 2006 (56), p. 269-293.
DOI : 10.3917/ado.056.0269
- RAMOGNINO, N. (2007). Normes sociales, normativité individuelle et collective, normativité de l'action. *Langage et société*, 2007/1 (119), p. 13-41.
DOI : 10.3917/Is.119.0013
- SAINT-MARTIN, C. (2013). Origines et historique des séjours de rupture. *Empan*, 2013/2 (90), p. 106-112.
DOI : 10.3917/empa.090.0106
- TRÉMINTIN, J. (2000). Comment des jeunes courent le monde pour retrouver une place [en ligne]. *Lien social*, 2000 (548).
Repéré à <http://www.lien-social.com/Comment-des-jeunes-courent-le-monde-pour-retrouver-une-place>
- TRÉMINTIN, J. (2008). Les séjours de rupture, des dispositifs efficaces [en ligne]. *Lien social*, 2008 (886).
Repéré à : <http://www.lien-social.com/Les-sejours-de-rupture-des-dispositifs-efficaces>
- TRÉMINTIN, J. (2010). Un cadre de référence pour les séjours de rupture [en ligne]. *Lien social*, 2010 (985).
Repéré à <http://www.lien-social.com/Un-cadre-de-reference-pour-les-sejours-de-rupture>

Dictionnaires

- GARNIER, Y. & VINCIGUERRA, M. (dir.) (2006). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Éditions Larousse.
- REY-DEBOVE, J. & REY, A. (dir.) (2012). *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Sites Internet

- <http://kurthahn.org/>
- www.oser.me
- <http://www.pacifique.ch/>

ANNEXES

ANNEXES

Annexe 1	Grille d'entretien individuel V1
Annexe 2	Grille d'entretien individuel V2
Annexe 3	Grille d'entretien focus groupe
Annexe 4	Extrait de retranscription d'entretien

Annexe 1 – Grille d'entretien individuel V1

Questions d'entrée			Questions	Dimensions	Indicateurs
			Pouvez-vous vous présenter en quelques phrases ?	Profil éducateur / structure	<input type="checkbox"/> sexe
			Quelle expérience avez-vous des SR ? Depuis combien d'années les pratiquez-vous ?		<input type="checkbox"/> âge
			Pouvez-vous nous décrire brièvement la structure dans laquelle vous travaillez ?		<input type="checkbox"/> années d'expérience
			Dans votre structure, quelles sont les grandes étapes de la préparation avant le départ du SR ?		<input type="checkbox"/> taille de la structure
			Le jeune (participant) est-il impliqué dans cette préparation ?		<input type="checkbox"/> population accueillie
					<input type="checkbox"/> pédagogie institutionnelle
			Si oui > V1		<input type="checkbox"/> préparation / pas de préparation
			Si non > V2		<input type="checkbox"/> temps consacré
					<input type="checkbox"/> séquences
					<input type="checkbox"/> activités
			Concrètement, comment se passe la première prise de contact avec le jeune ?	Généralités	<input type="checkbox"/> implication ou non du jeune
			Où, dans quel lieu, qui le rencontre, combien de fois le rencontrez-vous avant le départ ?		
			Qui vous mandate pour les SR et comment cela influence-t-il la préparation ?		<input type="checkbox"/> lieu
			Parents, foyers éducatifs, juge, SPMI...		<input type="checkbox"/> moment
			Quels peuvent être les motifs de non-entrée en matière pour la prise en charge d'un jeune en SR ?		<input type="checkbox"/> qui
					<input type="checkbox"/> récurrence
					<input type="checkbox"/> forme (de visu, téléphone, etc.)
					<input type="checkbox"/> organe placeur (privé / public)
					<input type="checkbox"/> influence des mandataires
					<input type="checkbox"/> préparation individuelle ou uniforme
			Accueillez-vous des jeunes des deux sexes ?	Genre	<input type="checkbox"/> critères de refus (âge, capacités physiques, casier judiciaire, etc.)
			Si non, pour quelles raisons ?		
			Si oui, les groupes sont-ils mixtes et pourquoi ce choix ?		<input type="checkbox"/> composition du groupe
			Comment adaptez-vous la préparation aux filles ou aux garçons ?		<input type="checkbox"/> bénéfices de la mixité
				Situation familiale	<input type="checkbox"/> inconvénients de la mixité
					<input type="checkbox"/> spécificités garçons / filles
			Êtes-vous informés / Vous informez-vous sur l'environnement familial du jeune ?		
			Si oui, par quel biais vous informez-vous et comment cela influence l'accompagnement ?		<input type="checkbox"/> canal d'information
					<input type="checkbox"/> type d'information
					<input type="checkbox"/> impact positif / négatif

Question de recherche Quelle place laisse-t-on au jeune lors de la préparation du séjour de rupture?	H 1 Le jeune est au centre du processus de préparation du séjour de rupture.	H 1.1 Le profil du jeune est pris en compte.	Si non, quelles conséquences cela peut-il avoir sur la préparation ?		
			Cherchez-vous à connaître situation sociale du jeune ?	Situation sociale	<input type="checkbox"/> canal d'information <input type="checkbox"/> type d'information <input type="checkbox"/> impact positif / négatif
			Que vous apportent ces informations ?		
			Le parcours scolaire / professionnel du jeune joue-t-il un rôle dans la prise en charge ?	Situation scolaire et professionnelle	<input type="checkbox"/> impact sur la prise en charge
			Sur les aspects précédemment évoqués (famille, social, scolaire / professionnel), quelles sont les constantes que vous retrouvez chez vos jeunes ?	Tendances	<input type="checkbox"/> âge <input type="checkbox"/> sexe <input type="checkbox"/> milieu socio-culturel <input type="checkbox"/> motifs de placement
			Comment les expliquez-vous ?		
			Évaluez-vous la santé physique et mentale du jeune, ses éventuelles dépendances ?	Santé	<input type="checkbox"/> santé physique <input type="checkbox"/> santé psychique <input type="checkbox"/> dépendances <input type="checkbox"/> accompagnement spécifique ou non <input type="checkbox"/> mesures
			Quelles informations cherchez-vous à obtenir et comment les obtenez-vous ?		
			Qu'est-il prévu pour un jeune ayant une dépendance, comment l'accompagnez-vous ?		
			La médication fait-elle l'objet d'une attention particulière ?		
			Un jeune avec une lourde médication peut-il participer à un SR ?		
			Comment définiriez-vous votre relation avec le jeune durant la phase de préparation ?	Relation éducative	<input type="checkbox"/> type de relation (purement professionnelle, amicale, etc.) <input type="checkbox"/> importance du lien <input type="checkbox"/> opportunités / freins
			Quelle importance accordez-vous à cette relation ?		
			Quelles opportunités de créer du lien la phase préparatoire permet-elle ?		
			Quels sont les freins à la création de ce lien ?		
			Évaluez-vous les ressources (physiques et sociales) d'un jeune et quels impacts ont-elles sur la préparation ?	Ressources	<input type="checkbox"/> capacités physiques <input type="checkbox"/> autonomie <input type="checkbox"/> cercle de connaissances <input type="checkbox"/> estime de soi
			Cherchez-vous à faire prendre conscience au jeune de ses propres ressources ?		
			Comment cherchez-vous à les développer ?		
			Physiquement, quels critères sont requis ou rédhibitoires ?	Ressources physiques	<input type="checkbox"/> capacités physiques <input type="checkbox"/> limites physiques et conséquences <input type="checkbox"/> conditionnement physique <input type="checkbox"/> entraînement / programme spécifique
			Mettez-vous en place des mesures de préparation physique pour le jeune en vue du SR ?		

		H 1.2 Les ressources et les besoins du jeune sont pris en compte.	Adaptez-vous ces mesures aux capacités du jeune ?		<input type="checkbox"/> entraînement / programme spécifique
			Quelle importance accordez-vous aux capacités du jeune à vivre en groupe ?	Interactions sociales	<input type="checkbox"/> langage <input type="checkbox"/> adaptation à la vie en groupe <input type="checkbox"/> complémentarité <input type="checkbox"/> gestion des conflits / de la violence <input type="checkbox"/> maîtrise de soi (émotions)
			Comment parvenez-vous à l'évaluer ?		
			Socialement, quels critères sont requis ou rédhibitoires ?		
			Quelles tendances ressortent principalement des besoins des jeunes accueillis en SR ?	Besoins	<input type="checkbox"/> distanciation à son milieu de vie <input type="checkbox"/> distanciation au groupe de pairs <input type="checkbox"/> remobilisation pour un projet scolaire / professionnel <input type="checkbox"/> coupure temporaire avec sa situation, prise de recul <input type="checkbox"/> les 7 besoins d'ado (confiance - estime de soi / dialogue / sécurité - repères et références / autonomie - essai-erreur / responsabilité - s'assumer / affection - aimer-être aimé / espoir - croire en l'avenir)
			Comment identifiez-vous ces besoins ?		
			Elaborez-vous un projet personnalisé en fonction des besoins identifiés ?		
			La préparation permet-elle au jeune de formuler ces besoins ?		
		H 2.1 Le jeune respecte les conditions exigées par l'organisateur du séjour de rupture.	Qu'exigez-vous du jeune au cours de la préparation (ponctualité, engagement, politesse, etc.) ?	Respect du cadre	<input type="checkbox"/> respect du cadre (ponctualité, engagement, politesse, etc.) <input type="checkbox"/> mesures, conséquences, sanctions
			Comment cela se passe-t-il s'il ne parvient pas à respecter les conditions ?		
			Qu'est-ce qui favorise ou empêche le jeune de respecter le cadre ?		
			Le jeune manifeste-t-il de la motivation / s'implique-t-il dans la préparation ?	Adhésion au projet / Motivation	<input type="checkbox"/> implication <input type="checkbox"/> motivation <input type="checkbox"/> réactions aux remarques et prise en compte <input type="checkbox"/> évolution positive <input type="checkbox"/> évolution négative <input type="checkbox"/> stagnation
			Comment est-ce que cela s'exprime ?		
			Si non, quels sont les raisons qui freinent cet engagement ?		
			Accepte-t-il facilement les remarques et l'aide des éducateurs ?		
			Comment évolue l'état d'esprit du jeune au cours de la préparation ?		

	H 2 Le jeune prend une part active à sa préparation.	H 2.2 Le jeune cherche à dépasser ses difficultés.	Le jeune a-t-il conscience des raisons qui l'ont amené en séjour de rupture ?	Implication individuelle Prise de conscience Auto-évaluation	<input type="checkbox"/> image de soi <input type="checkbox"/> maturité <input type="checkbox"/> prise de conscience, recul
			La préparation favorise-t-elle une prise de conscience du jeune quant à sa propre situation ?		<input type="checkbox"/> résilience <input type="checkbox"/> résignation <input type="checkbox"/> courage <input type="checkbox"/> envie <input type="checkbox"/> capacité de motilisation
			<i>Si oui, mobilise-t-il ses ressources pour dépasser ses difficultés ou baisse-t-il facilement les bras ?</i>		<input type="checkbox"/> personnes ressources
			<i>Si non, cherchez-vous à lui en faire prendre conscience ?</i>		
			Le jeune cherche-t-il de l'aide ?		Projection et représentation
			A qui s'adresse-t-il (entourage, famille, éducateurs, autres jeunes) ?		
			Quelle idée le jeune se fait-il du SR ?		
			<i>Le voit-il plutôt comme une punition ou une opportunité, un défi ?</i>		
			Echangez-vous avec le jeune sur la réalité et la pénibilité de ce qui l'attend ?		<input type="checkbox"/> capacité de projection <input type="checkbox"/> représentation fantasmée (positive ou négative)
			Comment cela impacte-t-il son engagement et sa préparation ?		<input type="checkbox"/> confrontation imaginaire - réalité

Annexe 2 – Grille d'entretien individuel V2

		Questions	Dimensions	Indicateurs
Questions d'entrée		Pouvez-vous vous présenter en quelques phrases ?	Profil éducateur / structure	<input type="checkbox"/> sexe
		Quelle expérience avez-vous des SR ? Depuis combien d'années les pratiquez vous ?		<input type="checkbox"/> âge
		Pouvez-vous nous décrire brièvement la structure dans laquelle vous travaillez ?		<input type="checkbox"/> années d'expérience
		Dans votre structure, quelles sont les grandes étapes de la préparation avant le départ du SR ?		<input type="checkbox"/> taille de la structure
				<input type="checkbox"/> population accueilie
				<input type="checkbox"/> pédagogie institutionnelle
		Le jeune (participant) est-il actif dans cette préparation ?		<input type="checkbox"/> préparation / pas de préparation
	Si oui > V1		<input type="checkbox"/> temps consacré	
	Si non > V2		<input type="checkbox"/> séquences	
			<input type="checkbox"/> activités	
			<input type="checkbox"/> implication ou non du jeune	
Généralités		Est-ce une volonté de votre part ou une contrainte extérieure ?	Généralités	<input type="checkbox"/> motifs (internes ou externes)
		Si volonté de votre part, quelles en sont les raisons ?		<input type="checkbox"/> adaptation de la préparation
		Si contraintes extérieures, quelles sont-elles ? Comment vous en accoutumez-vous ?		
		Qui vous mandate pour les SR et comment cela influence-t-il la préparation ?		<input type="checkbox"/> organe placeur (privé / public)
		Quelles relations entretenez-vous avec les mandataires ?		<input type="checkbox"/> influence des mandataires
		Toutes les parties ont-elles un poids égal dans les décisions ?		<input type="checkbox"/> préparation individuelle ou uniforme
		Quand rencontrez-vous le jeune pour la première fois ? Comment cela se passe-t-il ?		<input type="checkbox"/> définition des rôles
		Disposez-vous déjà d'informations sur le jeune avant cette rencontre ?		<input type="checkbox"/> définition des pouvoirs
		Comment préparer un SR qui convienne au plus grand nombre alors qu'on ne connaît pas les jeunes ?		<input type="checkbox"/> lieu
		Quels peuvent être les motifs de non-entrée en matière pour la prise en charge d'un jeune en SR ?		<input type="checkbox"/> moment
				<input type="checkbox"/> qui
				<input type="checkbox"/> récurrence
				<input type="checkbox"/> forme (de visu, téléphone, etc.)
				<input type="checkbox"/> expérience
				<input type="checkbox"/> routine
			<input type="checkbox"/> critères de refus (âge, capacités physiques, casier judiciaire, etc.)	

Question de recherche Quelle place laisse-t-on au jeune lors de la préparation du séjour de rupture?	H 1 Le jeune est au centre du processus de préparation du séjour de rupture.	H 1.1 Le profil du jeune est pris en compte.	Si oui, les groupes sont-ils mixtes et qu'est-ce que cela apporte-t-il ?		
			Avant le SR, disposez-vous d'informations sur le jeune ? Si oui, de quelle nature sont-elles et de quelle façon les obtenez-vous ?	Information sur le jeune	<input type="checkbox"/> canal d'information <input type="checkbox"/> type d'information <input type="checkbox"/> impact positif / négatif <input type="checkbox"/> conséquences du manque d'informations
			Situation personnelle, familiale, scolaire, professionnelle, santé (physique, psychologique), etc. ?		
			Si non, est-ce que cela constitue un obstacle à la préparation ?		
			Que vous apportent ces informations et comment influencent-elles la préparation du SR ?	Information sur le jeune	<input type="checkbox"/> apport des informations (ou non) <input type="checkbox"/> influence sur la préparation
			Au contraire, quels avantages représente le fait de ne pas connaître le jeune avant le SR ?		
			Sur les aspects précédemment évoqués (famille, social, scolaire / professionnel), quelles sont les constantes que vous retrouvez chez les jeunes que vous accueillez ?		<input type="checkbox"/> âge <input type="checkbox"/> sexe <input type="checkbox"/> milieu socio-culturel <input type="checkbox"/> motifs de placement
			Comment les expliquez-vous ?		
			Qu'est-il prévu pour un jeune ayant une dépendance, comment anticipez-vous la prise en charge d'un jeune avec dépendance ?	Santé	<input type="checkbox"/> accompagnement spécifique ou non <input type="checkbox"/> mesures
			La médication fait-elle l'objet d'une attention particulière ?		
			Un jeune avec une lourde médication peut-il participer à un SR ?		
			Comment le réseau se coordonne-t-il pour préparer le SR au plus proche des intérêts du jeune ?	Réseau	<input type="checkbox"/> rencontres <input type="checkbox"/> fréquences <input type="checkbox"/> rôles et pouvoirs <input type="checkbox"/> apports de la collaboration
			Quelle importance accordez-vous à cette collaboration ?		
			Quels sont les obstacles et les opportunités à cette collaboration ?		
			Quel est votre rôle dans ce réseau ?		
		H 1.2 Les ressources et les besoins du jeune sont pris en compte.	Disposez-vous d'informations sur les capacités physiques et sociales du jeune avant le SR ?	Ressources Interactions sociales	<input type="checkbox"/> capacités physiques <input type="checkbox"/> limites physiques et conséquences <input type="checkbox"/> autonomie
			Si oui, de quelle nature sont-elles (physique, adaptation au groupe, réseau, etc.) ?		
			De quelle manière ont-elles un impact sur la préparation du SR ?		
			Physiquement, quels critères sont requis ou rédhibitoires ?		
			Quelle importance accordez-vous aux capacités du jeune à vivre en groupe ?		<input type="checkbox"/> langage <input type="checkbox"/> adaptation à la vie en groupe

			Socialement, quels critères sont requis ou rédhibitoires ?		<input type="checkbox"/> gestion des conflits / de la violence <input type="checkbox"/> maîtrise de soi (émotions)
			Les besoins du jeune vous sont-ils communiqués ?	Besoins	<input type="checkbox"/> canal d'information <input type="checkbox"/> adaptation de la préparation en fonction des besoins
			Votre prise en charge est-elle globale ou vise-t-elle à répondre à des besoins bien précis ?		
	H 2 Le jeune prend une part active à sa préparation.	H 2.1 Le jeune respecte les conditions exigées par l'organisateur du séjour de rupture.	Posez-vous des exigences au jeune avant le SR ?	Respect du cadre	<input type="checkbox"/> respect du cadre (ponctualité, engagement, politesse, etc.) <input type="checkbox"/> mesures, conséquences, sanctions
			Si oui, quelles sont-elles ? Que se passe-t-il s'il ne parvient pas à les respecter ?		
			Avez-vous un retour quant à l'adhésion du jeune au projet ?	Adhésion au projet / Motivaton	<input type="checkbox"/> informations par le mandataire <input type="checkbox"/> évolution positive <input type="checkbox"/> évolution négative <input type="checkbox"/> stagnation
			Comment évolue l'état d'esprit du jeune au cours des jours qui précèdent le départ ?		
		H 2.2 Le jeune cherche à dépasser ses difficultés.	Le jeune a-t-il conscience des raisons qui l'ont amené en séjour de rupture ?	Implication individuelle Prise de conscience	<input type="checkbox"/> image de soi <input type="checkbox"/> maturité <input type="checkbox"/> prise de conscience, recul <input type="checkbox"/> téléphone <input type="checkbox"/> rencontre <input type="checkbox"/> refus
			Que proposez-vous à un jeune qui manifeste le besoin de vous rencontrer ?		
			Etes-vous disponible pour le jeune avant le SR ?		
			Par quel biais le jeune est-il informé de la réalité de ce qui l'attend ?	Projection et représentation	<input type="checkbox"/> canal d'information (courrier, téléphone, éducateurs, etc.) <input type="checkbox"/> peur, joie, anxiété, etc. <input type="checkbox"/> représentation fantasmée (positive ou négative) <input type="checkbox"/> confrontation imaginaire - réalité
			Quelles peuvent être ses réactions ?		
			Quelles représentations se fait-il du SR ?		

Annexe 3 – Grille d'entretien focus groupe

Questions d'entrée			Questions	Relances	Indicateurs
			Est-ce que l'un d'entre-vous peut nous présenter brièvement la structure ?	Profil éducateur / structure	<input type="checkbox"/> taille de la structure <input type="checkbox"/> population accueillie <input type="checkbox"/> pédagogie institutionnelle <input type="checkbox"/> types de SR
			Pouvez-vous vous présenter individuellement en quelques mots ?		<input type="checkbox"/> sexe <input type="checkbox"/> âge <input type="checkbox"/> années d'expérience
			Quelle expérience avez-vous des SR ? Depuis combien d'années les pratiquez vous ?		
Question de recherche	H 1 Le jeune est au centre du processus de préparation du séjour de rupture.	H 1.1 Le profil du jeune est pris en compte.	Que pouvez-vous nous dire de la période qui précède le départ en SR ?	Selon un canevas bien précis ou différent à chaque fois ? Combien de temps avant le départ commence la préparation ? Quelles sont les contraintes principales ?	<input type="checkbox"/> âge <input type="checkbox"/> sexe <input type="checkbox"/> situation familiale <input type="checkbox"/> situation sociale <input type="checkbox"/> situation scolaire / professionnelle <input type="checkbox"/> santé <input type="checkbox"/> implication du jeune
			Qu'en est-il du jeune lors de cette période ?	Impliqué à la préparation ? Nécessaire de le connaître ? Comment obtenir des informations ?	
			Quelles tendances observez-vous au niveau du profil des jeunes accueillis ?	Milieu socio-culturel ? Sexe ? Parcours scolaire ? Relation à l'autorité, aux pairs ?	
			Quelle influence ce profil a-t-il sur la préparation ?	Préparation individualisée ou en fonction du profil ?	
		H 1.2 Les ressources et les	Quelles tendances observez-vous dans les besoins des jeunes accueillis en SR ?	Eloignement temporaire du milieu de vie ? Retrouver confiance en l'adulte ? Vie en groupe, respect des autres ?	<input type="checkbox"/> ressources physiques <input type="checkbox"/> ressources sociales
			Comment cela influence-t-il la préparation ?	Activités durant le séjour selon les besoins des jeunes ? Plus ou moins de temps avec les jeunes ? Préparation d'un projet individualisé ?	

Quelle place laisse-t-on au jeune lors de la préparation du séjour de rupture?		besoins du jeune sont pris en compte.	Quelle importance accordez-vous aux ressources physiques du jeune ?	En fonction de la pénibilité du séjour ?	<input type="checkbox"/> ressources physiques <input type="checkbox"/> besoins
			Quelle importance accordez-vous aux ressources sociales du jeune ?	Important de connaître avant le départ ? Impact sur la vie en groupe, la solidarité ?	
	H 2 Le jeune prend une part active à sa préparation.	H 2.1 Le jeune respecte les conditions exigées par l'organisateur du séjour de rupture.	Quelles sont vos exigences vis-à-vis du jeune avant le départ ?	Entretiens et rendez-vous divers ? Ponctualité, engagement, politesse, etc. ? Et si les exigences ne sont pas respectées ?	<input type="checkbox"/> exigences, règles <input type="checkbox"/> respect du cadre <input type="checkbox"/> mesures, conséquences <input type="checkbox"/> implication, motivation
			Ces exigences sont-elles respectées par le jeune ?	Quelles raisons favorisent ou freinent le respect du cadre ? Quelles mesures sont prévues si les exigences ne sont pas respectées ?	
		H 2.2 Le jeune s'implique dans la démarche.	Quel est le regard du jeune sur les raisons de son "placement" en SR ?	Est-il conscient des raisons ou le vit-il plutôt comme une injustice ? ET cela influence-t-il son implication ? Quelle représentation le jeune a-t-il du SR (camp de vacances VS le Bagne) ?	<input type="checkbox"/> auto-évaluation <input type="checkbox"/> regard critique, maturité <input type="checkbox"/> prise de conscience <input type="checkbox"/> projection <input type="checkbox"/> engagement personnel <input type="checkbox"/> personnes ressources <input type="checkbox"/> confrontation imaginaire - réalité
			Comment pouvez-vous juger l'implication du jeune avant le départ ?	Quelles opportunités le jeune a-t-il de s'impliquer avant le départ ? Profite-t-il de ces opportunités ? Quelles raisons peuvent freiner l'engagement du jeune ? Le jeune cherche-t-il à dépasser ses difficultés? Cherche-t-il de l'aide ? Auprès de qui ?	

Annexe 4 – Extrait de retranscription d'entretien

La question du mandataire... Vous accueillez des jeunes qui sont là pour des mesures pénales j'imagine, des foyers qui vous font des demandes, des familles ?

- 155 1 oui des familles mais elles doivent toujours passer par un service social, pénements il y en a quand même beaucoup moins, peut-être un par séjour et encore, mais on sent aussi cette diminution des placements pénements dans les foyers. Et puis des fois c'est des jeunes qui sont dans des foyers où ben voilà ils ne voient plus le bout, ça ne se passe plus très bien, ça commence à dérapier. Ils lui proposent le séjour en disant et bien voilà c séjour est une opportunité pour toi et bien tu peux changer de groupe, tu passes dans le groupe suivant. Y en a c'est juste des dérapages à l'école, il y a un peu de tout quoi.
- 160
- 5 il y a aussi une évolution, les jeunes ils ont changés quoi et ça c'est une réflexion que l'on se fait souvent, ils sont de plus en plus petits de plus en plus immatures et du coup dans des séjours comme ça ça devient compliqué à gérer. Face à la nouveauté, à l'inconnu ils ont des angoisses, ils ont peur du noir, des araignées et c'est des choses qu'on avait pas à gérer avant.
- 165
- 2 Moins peur des conséquences derrière aussi, les leviers sont plus difficiles à trouver

Ils connaissent bien leurs droits, un peu moins leurs devoirs.

Tous Voilà, oui, exactement.

- 170 2 en fait on sent bien l'évolution depuis quelques années

Et quel est la place du jeune dans la préparation, vous disiez que vous l'évaluiez mais quelle place vous lui donnez ?

- 5 c'est une question que l'on s'est souvent posée, c'est difficile à mettre en place au niveau pratique. On est dans un processus où nous on a des camps aussi entre deux, il y a cet aspect-là, et aussi il y toute une phase de préparation qui est sur le papier mais en fait et bien il y a des jeunes qui arrivent un peu à la dér. Du coup c'est difficile de leur faire prendre part vraiment activement au niveau pratique au projet par ce qu'ils ne peuvent pas quoi. C'est des choses qu'idéalement on a réfléchi, on en a discuté mais après et bien caser ça encore avant le départ dans un planning euh...
- 175
- 4 c'est déjà compliqué pour les jeunes du foyer alors qu'on les suit, alors vous imaginez ici pour des jeunes qui sont ; un à Neuchâtel, un autre à Genève, et puis un Ils ne sont pas dedans quoi
- 180